

ADRIANA BRAGA GRANDIN

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE UM
GRUPO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM
CONTEXTO TERAPÊUTICO GRUPAL**

CAMPINAS

UNICAMP

2010

ADRIANA BRAGA GRANDIN

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE UM
GRUPO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM
CONTEXTO TERAPÊUTICO GRUPAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Saúde, Interdisciplinariedade e Reabilitação.

ORIENTADORA: PROFa. DRa. CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

CAMPINAS

UNICAMP

2010

iii

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

G764a Grandin, Adriana Braga
Aspectos do desenvolvimento da linguagem de um grupo de crianças com síndrome de down em contexto terapêutico grupal / Adriana Braga Grandin. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Cecília Guarnieri Batista
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Down, síndrome. 2. Linguagem. 3. Fonoaudiologia. 4. Psicopedagogia. I. Batista, Cecília Guarnieri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Título em inglês : Development of language in Down syndrome children, in a group speech-therapy context

Keywords: • Down syndrome
• Language
• Speech therapy
• Psychopedagogy

Titulação: Saúde, Interdisciplinariedade e Reabilitação

Área de concentração: Saúde, Interdisciplinariedade e Reabilitação

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cecília Guarnieri Batista

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Bacellar Monteiro

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima

Data da defesa: 23-02-2010

Banca examinadora da Dissertação de Mestrado

Aluno(a): ADRIANA BRAGA GRANDIN

Orientador: Prof(a). Dr(a). Cecília Guarnieri Batista



Prof(a). Dr(a). Cecília Guarnieri Batista



Prof(a). Dr(a). Maria Cecília Marconi Pinheiro
Lima



Prof(a). Dr(a). Maria Inês Bacellar Monteiro

Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Faculdade de
Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 23/02/2010

DEDICATÓRIA

A minha mãe, por seu exemplo de perseverança, fé e amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista que dedicou sua atenção em me orientar, ensinar, incentivar, apoiar e ajudar a concretizar um sonho.

Às profas. Dra. Adriana Laplane e Dra. Zilda Gesueli por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Cecília Lima pelas sugestões, contribuições e pela disponibilidade em participar da comissão da banca examinadora na qualificação e na defesa da tese.

À profa. Dra. Cristina Lacerda pela disponibilidade em participar da comissão da banca examinadora desta tese de mestrado.

À profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, que esteve presente em minha vida antes de iniciar a minha trajetória profissional, pelo seu exemplo de profissionalismo, dedicação e disponibilidade em participar da comissão examinadora desta tese de mestrado.

Aos professores do curso de mestrado, pelo carinho e dedicação.

Aos meus colegas de mestrado pelos incentivos mútuos e trocas profissionais.

À instituição onde este estudo foi realizado, especialmente a Fga. Roberta, as crianças participantes do estudo e suas famílias pela credibilidade, respeito, disponibilidade e atenção para que esse trabalho pudesse ser concretizado.

À todos meus “cotoquitos” e suas famílias que com muito amor e respeito me acompanharam, fazendo parte, mesmo que de forma indireta, desse projeto de vida que tudo tem haver com as relações que estabelecemos ao longo desses 8 anos juntos.

À Patrícia, Débora, Karina, Edith, Adriana Barbosa, Nádja e Marcos pelo apoio e incentivo.

À Vanessa pela ajuda na estruturação deste trabalho, por sua amizade e incentivo.

À Eduarda por ter me despertado para um “novo fazer fonoaudiológico”.

À Jacyara Helena , meu anjo da guarda, a quem tenho admiração e carinho especial, por toda ajuda, incentivo e amor.

À minha tia Dulce, por ter me ensinado “a pegar no lápis”.

À Odimar Medeiros, presença importante em minha vida, por sua compreensão, companheirismo e amor incondicional, especialmente nessa fase final.

À meu pai que sempre batalhou na vida para que eu pudesse estudar.

À minha mãe, presença única e imprescindível na minha vida, sempre!

À Deus, pelas oportunidades diárias de aprendizado.

*“As crianças precisam de pão e rosas...do pão do corpo e do pão do espírito,
Mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da
sua promessa.*

*Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de
falar com alguém que as escute,*

*De escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma
coisa útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso
e superior.”*

Celestin Freinet, 1985, p.128-9

RESUMO

A maioria dos trabalhos enfocando o processo de desenvolvimento da linguagem da criança com síndrome de Down é constituída por estudos comparativos que visam confrontar o desenvolvimento desta criança com o daquela que apresenta desenvolvimento típico. Nesses estudos, as dificuldades são salientadas e justificadas em função da deficiência intelectual, vista como diretamente relacionada à síndrome genética e, por estarem pautados na relação normal/patológico, acabam por enfatizar o déficit. Uma alternativa é deslocar o centro das discussões, para que, afastadas da ênfase no estigma e na patologia, as análises possam considerar a singularidade do sujeito e as condições sócio-culturais em que ele se encontra e às quais está exposto. Sendo assim, o presente trabalho teve por finalidade caracterizar aspectos do desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down, em contexto terapêutico grupal, com foco nos exemplos de competência linguística. Foi utilizada a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico, a qual considera o desenvolvimento como um processo constituído nas relações sociais e valoriza a análise processual, especialmente no que se refere aos momentos favoráveis à aquisição da linguagem. Cinco crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, foram observadas durante suas participações, em dezesseis sessões, em um projeto temático sobre alimentos, desenvolvido nos atendimentos fonoaudiológicos. As sessões foram filmadas e transcritas em ortografia regular, e selecionados recortes de episódios interativos para análise dos dados, pautada na análise da conversação e descrição dos aspectos do desenvolvimento linguístico. O projeto temático, utilizado como “estratégia de trabalho”, mostrou-se relevante por favorecer o estabelecimento de relações e vivências múltiplas e significativas para as crianças, assim como viabilizar inúmeras possibilidades de linguagem, como, por exemplo, o uso de vocabulário pertinente ao contexto de ocorrência, em estruturas morfossintáticas de diferentes níveis de complexidade. Além disso, os aspectos pragmáticos, especialmente o uso de gestos (dêiticos ou representativos, como complemento à fala) e de marcadores conversacionais não-verbais e paraverbais, possibilitaram e facilitaram a compreensão das manifestações linguísticas, principalmente naquelas ocasiões em que foram observadas dificuldades semânticas e morfossintáticas durante o tópico de conversação. Desse modo, evidenciou-se a variabilidade entre as crianças quanto aos aspectos do

desenvolvimento linguístico, ou seja, o desenvolvimento de cada criança é singular, não podendo ser diretamente comparável ao de outra. Os vários modos de agir dos adultos, identificados neste estudo, estiveram, algumas vezes, pontualmente relacionados a uma mudança imediata na forma de atuação das crianças. Em outros momentos, as mudanças não foram tão imediatas, mas observaram-se indicadores da influência do adulto nas ações das crianças, ocorridas em sessões subsequentes. De maneira geral, foi possível caracterizar aspectos do desenvolvimento da linguagem dos participantes, em termos de suas possibilidades de interação e comunicação.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Linguagem, Fonoaudiologia, Psicopedagogia.

ABSTRACT

Studies on the development of language in Down syndrome children usually consist in comparative studies between typically developing children and Down syndrome children. In those studies, difficulties are explained by the intellectual deficiency, which is directly related to the genetic syndrome. This focus on the dichotomy between the normal and the pathological has the effect of emphasizing the deficit. One suggested alternative is to shift the focus of the discussion, from the emphasis on stigma and pathology, to analyses that value the singularity of the subject and the socio-cultural conditions in which he lives. In this vein, the present study aimed at the description of aspects of language development in Down syndrome children, observed in a speech therapy group, with focus on clues of linguistic competence. It was adopted the historical-cultural perspective, which considers development as a process constituted in social relationships, and values the study of processes, specially in which refers to language acquisition. Five 8-9 years old Down syndrome children were observed during their participation in sixteen group sessions of a thematic project about food. The sessions were filmed and transcribed in regular orthography. Interactive episodes were selected for data analysis, in terms of conversation analysis and linguistic development. The thematic project allowed the establishment of new relationships and was the basis for multiple and meaningful experiences for the children. It also made possible the appearance of multiple language possibilities, e.g. the use of pertinent vocabulary, in morphosyntatic structures of different levels of complexity. Also, pragmatic aspects, specially the use of gestures (deictic or representative ones) and of nonverbal and paraverbal conversational markers allowed the understanding of linguistic manifestations, specially in the presence of semantic and morphosyntatic difficulties. It was possible to describe variability among children in different aspects of linguistic development, which were singular for each child. Most of the time, the interventions of the adults were directly related to immediate change in the children, but, in some cases, clues of this influence were only observed in subsequent sessions. The study allowed the characterization of aspects of language development in the participant children, in terms of heir possibilities of interaction and communication.

Key-words: Down syndrome, language, Speech therapy, Psychopedagogy.

SUMÁRIO

PÁG.

Resumo.....	viii
Abstract.....	X
1. Introdução.....	23
1.1.Revisão da Literatura.....	23
1.1.1. Definição da síndrome de Down.....	23
1.1.2. Histórico da síndrome de Down.....	23
1.1.3. Aspectos genéticos e clínicos na síndrome de Down.....	24
1.1.4. A deficiência intelectual na síndrome de Down.....	26
1.1.5. Desenvolvimento lingüístico na síndrome de Down.....	28
1.1.6. Deficiência intelectual e linguagem sob a óptica da teoria histórico-cultural..	32
2. Objetivo.....	38
2.1. Objetivo geral.....	38
2.2. Objetivos específicos.....	38
3. Metodologia.....	39
3.1. Abordagem metodológica.....	39
3.1.1. Análise da conversação.....	39
3.1.2. Desenvolvimento lingüístico.....	45
3.2. Participantes.....	49
3.3. Características dos participantes do estudo.....	50
3.4. Contexto de observação.....	50
3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	53
4. Resultados.....	55
4.1. Episódios.....	56
4.1.1. Episódio 1: Onde compramos os alimentos.....	56
4.1.2. Episódio 2: O que tem na feira.....	59
4.1.3. Episódio 3: A sacola de frutas.....	63
4.1.4. Episódio 4: Bolo de frutas.....	68
4.1.5. Episódio 5: O que é de comer, o que é de beber.....	73
4.1.6. Episódio 6: Os alimentos preferidos da turma.....	76
4.1.7. Episódio 7: Organizando o mercadinho.....	81
4.1.8. Episódio 8: Brincando de mercadinho.....	85
4.2. Síntese dos episódios: grupo.....	90
4.3. Síntese dos episódios: criança-criança.....	94
4.4. Síntese dos episódios: modos de atuação dos adultos.....	100
5. Discussão.....	103
6. Considerações finais.....	113
7. Referências bibliográficas	116
8. Anexos.....	121
8.1. Anexo I – TCLE para instituição	121
8.2. Anexo II – TCLE para os responsáveis.....	122

1. INTRODUÇÃO

A maioria dos trabalhos enfocando o processo de desenvolvimento da linguagem da criança com síndrome de Down é constituída por estudos comparativos que visam confrontar o desenvolvimento desta criança com o daquela que apresenta desenvolvimento típico. Nesses estudos, as dificuldades são salientadas e justificadas em função da deficiência intelectual, vista como diretamente relacionada à síndrome genética. Por estarem pautados na relação normal/patológico, acabam por enfatizar o déficit. Uma alternativa é deslocar o centro das discussões, para que, afastadas da ênfase no estigma e na patologia, as análises possam considerar a singularidade do sujeito e as condições sócio-culturais em que ele se encontra e às quais está exposto.

Dessa forma, este trabalho está voltado às competências da criança com síndrome de Down. Nesse sentido, pretende-se caracterizar aspectos do desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down, em contexto terapêutico grupal, com foco nos exemplos de competência linguística. A revisão literária sobre os estudos de desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down procurou abranger aspectos tanto clínicos e genéticos relevantes, como relacionados à deficiência intelectual.

1.1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1.1. DEFINIÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down (SD)¹ é a síndrome genética de maior incidência, caracterizada em sua etiologia, segundo Bissoto (1), por um cromossomo extra unido ao par 21, ou seja, ocorre uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando numa triplicação, em vez de uma duplicação do material genético referente ao cromossomo 21.

1.1.2. HISTÓRICO DA SÍNDROME DE DOWN

Segundo Ortiz (2), em 1866, J. Langdon Down publica o primeiro artigo referente às principais características faciais das pessoas com deficiência mental, classificando-as de acordo com sua semelhança a raças étnicas. Schwartzman (3) refere que J. Langdon Down considerava que havia raças superiores a outras, e quando eram identificados casos de deficiência mental, o autor buscava sinais físicos característicos de raças ditas como inferiores. No caso da síndrome aqui abordada, ele utilizou o termo

¹ Esta sigla será adotada para denominar a expressão Síndrome de Down

“mongolóide” ou “idiotia mongolóide”, pela semelhança facial de seus portadores com os povos da Mongólia. Schwartzman (3) menciona que o termo foi suprimido, em 1975, por ser considerado arcaico e pejorativo. Por sua vez, Stratford (4) comenta que a mudança no termo, de mongolóide para síndrome de Down, deu-se como resultado da popularidade crescente do trabalho de J. Langdon Down. Schwartzman (3) relata que a descoberta da principal causa da síndrome, a trissomia do cromossomo 21, só se efetivou em 1959, por Lejeune e seus colaboradores.

1.1.3. ASPECTOS GENÉTICOS E CLÍNICOS NA SÍNDROME DE DOWN

Mustacchi (5) menciona que existem três possibilidades citogenéticas no diagnóstico da SD. São elas: a trissomia regular, caracterizada por um cromossomo a mais em todas as células, totalizando 47 cromossomos; a translocação, em que parte do cromossomo 21 une-se ao cromossomo 14 e o restante do cromossomo 21 extra se perde; o mosaïcismo, que ocorre quando algumas células são normais, com 46 cromossomos, e outras têm 47 cromossomos.

Segundo Mustacchi (5), a pessoa com SD apresenta três características peculiares: fenótipo, hipotonia e comprometimento intelectual. As principais características físicas, segundo Mustacchi (5) e Ypsilanti e Grouios (6), são: baixa estatura, microcefalia, perfil achatado, olhos com fendas palpebrais oblíquas, orelhas pequenas com implantação baixa, clinodactilia (encurvamento) dos quintos dedos, aumento da distância entre o primeiro e o segundo artelho e prega única nas palmas das mãos, língua protrusa (projetada para fora da boca) e sulcada (com ranhuras), entre outras.

Silva e Kleinhans (7) comentam que a hipotonia, presente em 99% dos casos, determina o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. O bebê demora mais para controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr e, com isso, a exploração do meio pode ficar comprometida.

Mustacchi (5) refere que dentre os problemas de saúde mais frequentes, relacionados a essa síndrome, estão as cardiopatias, originárias na fase embrionária, presentes em 50% dos casos; hipotireoidismo, otites médias, refluxogastresofágico, hérnias umbilicais etc. Os adultos podem apresentar alterações características da doença de Alzheimer.

Bissoto (1) menciona que, em função da alteração cromossômica própria da síndrome, há uma forte tendência, por parte de alguns estudiosos, em pressupor que o desenvolvimento da pessoa com SD seja limitado e uniforme. Segundo a autora, essa concepção de que todos se desenvolvem da mesma forma soa como uma aparente continuidade ao pensamento de Langdon Down, que “catalogava” todos os portadores dessa síndrome numa espécie de sub-raça humana. Segundo Bissoto (1), ao considerar-se que todo portador dessa síndrome irá se desenvolver da mesma maneira, cria-se um conceito de homogeneidade, no qual a concepção de sujeito se anula.

Silva e Kleinhans (7) afirmam que não se pode predeterminar o limite de desenvolvimento da pessoa em função de uma deficiência intelectual, pois os conceitos de plasticidade sugerem que é possível substituir uma função exercida por uma área lesada do cérebro por outra que não esteja, ou esteja menos lesada. Luria (8) menciona que o cérebro é um sistema aberto, o qual, estando em constante interação com o meio, modifica suas estruturas e funcionamento ao longo desse processo interativo. Sendo assim, o autor afirma que não é possível pensar o cérebro como um sistema fechado com funções pré-definidas e imutáveis. Ferrari et al. (9) consideram que o desenvolvimento global do indivíduo está relacionado com o meio ao qual está exposto, e que as experiências contribuem para mudanças no sistema nervoso central. Jackson-Cook (10) ressalta que, mesmo do ponto de vista genético, o portador de SD também conta com outros 22 pares de cromossomos que lhe conferem um *pool* de diversidade.

Schwartzman (3) menciona que:

O SNC em desenvolvimento tem um repertório restrito às formas de responder aos vários quadros clínicos que podem causar prejuízos ao seu funcionamento. Por esta razão, não há uma apresentação neurológica específica, patognomônica da SD, muito embora várias características ocorram com uma certa regularidade.

Levando-se em conta os dados recentes sobre plasticidade do Sistema Nervoso Central (SNC), não é possível definir o curso do desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com SD como resultante direto da herança genética, embora o mecanismo biológico esteja definitivamente estabelecido. Dessa forma, não se pode esperar que as características da síndrome, inclusive a deficiência intelectual, manifestem-se de forma homogênea, uma vez que não se constituem em traços uniformes que permitam predizer, de forma direta, comportamentos e potencialidades.

1.1.4. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SÍNDROME DE DOWN

A deficiência intelectual é uma das características marcantes na pessoa com SD e, segundo Schwartzman (3) e Mustacchi (5), geralmente os níveis de deficiência intelectual variam entre leve e moderado. Estudos relacionados à neuroanatomia indicam, segundo Ypsilanti e Grouios (6), que o volume reduzido do cérebro e cerebelo está associado à má formação dos lobos frontal e temporal. Além disso, indivíduos com SD exibem extensos prejuízos nas regiões corticais e subcorticais, incluindo o cerebelo. Essas são áreas cruciais para o desenvolvimento da linguagem. Flórez (11) menciona que as áreas e núcleos cerebrais mais comprometidos estão relacionados à atenção (estado de alerta e iniciativa), linguagem, processamento de informações sensoriais e pensamento abstrato.

Schwartzman (3) refere que desde os estudos mais antigos, a deficiência intelectual é considerada como uma das características mais constantes da SD. Fierro (12) menciona que desde o final do século XVIII, a deficiência, ou atraso mental, tem sido objeto de estudo de médicos e educadores. Segundo o autor, os estudos na área médica conceituavam a deficiência mental como uma doença incurável, sem possibilidade de tratamento. A Psicologia e a Pedagogia tiveram seus estudos voltados para medição da capacidade intelectual, sendo a psicometria o modelo clássico para análise da deficiência intelectual. Segundo Mouly (13), no século XIX, a pedido do governo francês, Binet formulou um teste de inteligência, cujo objetivo era verificar a capacidade de aprendizagem de cada aluno, para que, assim, a proposta pedagógica fosse ajustada ao nível de capacidade individual. Pretendia-se averiguar a existência de compatibilidade entre idade mental e cronológica, criando-se o conceito de quociente intelectual (QI). Concluídas as avaliações, Binet realizou uma classificação para fins educativos, na qual se determinaram os parâmetros para definição de funcionamento intelectual, a saber: na média (alunos com inteligência considerada normal), acima da média (alunos com inteligência superior) e alunos com inteligência abaixo da média (alunos considerados como deficientes mentais). Esses últimos foram classificados como deficientes mentais educáveis, treináveis e dependentes, de acordo com a distância entre o QI e a média.

Especificamente em relação às pessoas com SD, verificou-se que, na década de 1970, segundo Mouly (13), elas foram classificadas como indivíduos com habilidades

rudimentares quanto ao cuidado pessoal, socialização, linguagem oral, e ‘inaptas’ quanto à alfabetização. É interessante destacar nessa descrição o fato de não serem feitas ressalvas quanto à heterogeneidade entre pessoas com a síndrome, prevalecendo a noção de alteração cognitiva uniforme em todas.

Kirk e Gallagher (14) mencionam que, no final dos anos 1970, algumas crianças com SD, inicialmente classificadas como ‘treináveis’, passaram para o nível de ‘educáveis’ depois de terem seu desempenho intelectual reavaliado, após um determinado intervalo de tempo. A partir de então, segundo os autores, passou-se a considerar a possibilidade de essas crianças serem classificadas como ‘educáveis’ (base psicométrica), com uma variação extensa no seu progresso de desenvolvimento, cujos limites de ‘educabilidade’ eram desconhecidos.

Os testes psicométricos, cuja estrutura se encontra fincada em padrões de normalidade e homogeneidade, tendem a enquadrar a criança em categorias, e tomar os resultados obtidos como referência para implantação de programas de intervenção. Vygotsky (15) critica a visão puramente quantitativa do desenvolvimento infantil como, por exemplo, o uso de testes. Ele afirma que os testes determinam apenas o grau de insuficiência intelectual e não a estrutura dinâmica do desenvolvimento.

Vygotsky (15) considera que:

Os estudos sobre as deficiências começaram a contar e a medir antes de experimentar, observar, analisar, decompor, generalizar, descrever e determinar qualitativamente o que ocorria com as crianças.

Segundo Lacerda e Monteiro (16), em consequência da abordagem psicométrica, foi proposta uma prática educativa com uma visão puramente aritmética da deficiência. Na maioria dos estudos, observa-se que a caracterização, as expectativas e as representações sociais da pessoa com deficiência intelectual, incluindo a SD, envolvem relações entre normal e patológico que valorizam o déficit e trazem concepções arraigadas, conforme se pode depreender do contexto histórico.

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, segundo Marchesi (17), incluía características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo. Sendo assim, as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas que não poderiam se modificar. Tal concepção impulsionou um grande número de publicações de trabalhos, cujo objetivo era enquadrar todos os possíveis transtornos em diferentes

categorias. No decorrer dos anos, as categorias foram se modificando, mas preservavam o traço comum de que o transtorno era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção e de alteração do quadro. Nos anos de 1940 a 1950, iniciaram-se mudanças importantes que, segundo Marchesi (17), geraram questionamentos acerca da origem constitutiva e da incurabilidade do transtorno. Naquela ocasião, os testes de inteligência continuavam plenamente vigentes, mas já se começava a levar em consideração as influências sociais e culturais que poderiam determinar um funcionamento intelectual deficitário.

A partir da década de 1960, Marchesi (17) menciona que ocorreram transformações profundas no campo da Educação Especial, as quais contribuíram para a aceitação de uma nova maneira de compreender a deficiência, a partir de uma perspectiva educacional. A ênfase nos fatores inatos e constitutivos cedeu espaço a uma nova visão, em que se deixou de pensar a deficiência como inerente ao indivíduo, passando-se a considerar os fatores ambientais. Nessa perspectiva, segundo Marchesi (17), o sistema educacional pode intervir a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com algum déficit. Além disso, os testes psicométricos deixaram de ser considerados como o melhor método para avaliação da aprendizagem. Os resultados dos testes deixaram de servir para classificar os alunos de forma permanente; as possibilidades de aprendizagem passaram a ser enfatizadas, e novos sistemas de avaliação começaram a ser utilizados, tomando-se como referência as potencialidades de aprendizagem da criança. Esses fatores foram propulsores de mudanças e de processos de transformação que contribuíram, segundo Marchesi (17), para a aceitação de uma nova maneira de entender a deficiência.

1.1.4. DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO NA SÍNDROME DE DOWN

A revisão de literatura, a seguir, está focada em estudos que abordam a linguagem da pessoa com SD, tomando-se como referência os processos de desenvolvimento linguístico.

Rondal (18) menciona que atrasos e diferenciações quanto ao desenvolvimento linguístico já se evidenciam quando a criança é bebê. O autor afirma que o balbúcio ocorre

mais tarde, mas as emissões dos sons são do mesmo tipo daquelas usadas por crianças com desenvolvimento típico.

Segundo Mader e Cholmáin (19), as primeiras palavras das crianças com SD não aparecem antes dos 18-24 meses, e os gestos podem ser usados como complemento até que ocorra uma estabilização da fala. Porto-Cunha e Limongi (20) comentam que os gestos podem ser usados por um tempo mais prolongado, quando comparados aos das crianças com desenvolvimento típico, devido às dificuldades apresentadas nos aspectos fonológico, sintático e semântico. Algumas crianças com SD, segundo as autoras, continuam utilizando gestos por um período maior para compensarem o atraso na produção oral. Isso explica o fato do uso dos gestos não diminuírem significativamente com o aumento da idade e uso da comunicação verbal. Segundo Abbeduto et al. (21), os gestos são empregados de forma sistemática, com valor comunicativo, e produzidos duas vezes mais quando comparados aos das crianças com desenvolvimento típico.

A criança com SD apresenta, segundo Stefanini et al. (22), acentuada habilidade gestual que lhe permite utilizar os gestos amplamente, conferindo-lhes diferentes significados de acordo com o contexto em que são empregados. As autoras analisaram, em seu estudo, as relações entre a fala e a produção gestual por crianças com SD, buscando estabelecer comparação dessas relações com as ocorridas em crianças com desenvolvimento típico. Para tanto, as crianças de ambos os grupos deveriam nomear e/ou apontar figuras pertencentes a um teste de nomeação. As crianças com SD produziram mais gestos icônicos relacionados semanticamente à representação das figuras e, embora não falassem, puderam atribuir significado correto às figuras. As autoras verificaram que o gesto não fornece apenas uma informação a mais, mas age como ‘co-determinante’ para o significado da informação. Para as crianças com desenvolvimento típico, os gestos foram empregados como forma de expandir o significado da palavra-chave.

Iverson et al. (23), em seu trabalho sobre o uso de gestos e fala por mães de crianças com SD, menciona que essa mãe também usa predominantemente os gestos para se comunicar com seu filho, com a finalidade de facilitar a compreensão e processamento da linguagem. No decorrer da interação, os gestos são modificados para que possam ser compreendidos e, desse modo, possa ocorrer uma interação comunicativa eficiente. As

autoras comentam que é feito o uso preferencial do “gesto de mostrar” em vez do “gesto de apontar”. As frases produzidas por essas mães também têm uma reduzida complexidade sintática, uso de poucos substantivos, com uma variação maior quanto à entonação e aumento da intensidade vocal. Sendo assim, ocorre a diminuição no número de sentenças e aumento dos gestos, para que se possa ampliar a possibilidade de que a mensagem seja compreendida e não sobrecarregue a criança com informações.

Quanto aos aspectos pragmáticos, Abbeduto et al. (21) comentam que a pessoa com SD se expressa pouco, de forma mais restrita, durante a conversação espontânea e atividades de narrativa. Roberts et al. (24) ressaltam que a criança com SD introduz poucos tópicos novos à conversação, além de fornecer pouca informação sobre o que está sendo falado. Ela necessita de apoio visual ao narrar histórias, pois quando as histórias lidas são apresentadas sem esse apoio tornam-se, para ela, mais difíceis de serem narradas. Sobre isso, Rondal (18) afirma que, embora limitada em sua forma, a linguagem não é desprovida de valor comunicativo. Em estudo anterior, Rondal (25) relata que a criança e o jovem com essa síndrome fazem uso de uma variedade de recursos ilocucionários ao se comunicarem verbalmente com seus interlocutores, embora o outro conduza a interação com mais frequência, formulando perguntas e dando ordens.

Quanto ao léxico, Rondal (25) menciona que o início da fala dotada de sentido (emissão de palavras) também ocorre com atraso, de aproximadamente 12 meses, quando comparado ao da criança com desenvolvimento considerado dentro dos ‘parâmetros da normalidade’. Quanto às estruturas semânticas, o autor afirma que as combinações de duas ou três palavras dentro de uma mesma emissão ocorrem por volta dos quatro, cinco anos de idade, mas parecem expressar a mesma faixa de significados de relação que a registrada nos estudos de aquisição da linguagem normal. Segundo Ypsilanti e Grouios (6), a criança com SD não apresenta a “explosão vocabular” como geralmente é observado na criança com desenvolvimento típico, por volta dos 24 meses. Chapman e Hesketh (26) colocam que o atraso quanto aos aspectos lexicais são significativos, e as dificuldades se estendem também às habilidades cognitivas, como a memória de curto prazo auditiva e visual, sendo a auditiva a mais evidente. Os autores relatam que os atrasos quanto à linguagem persistem na adolescência e na vida adulta, sendo as alterações no campo da sintaxe as mais

evidentes. Consideram que as dificuldades para aprender também se acentuam, pois os problemas quanto à memória de curto prazo permanecem, e problemas quanto à memória de trabalho começam a se evidenciar nas tarefas escolares. Ypsilanti e Grouios (6) afirmam que o atraso em relação à linguagem expressiva se acentua quanto mais complexa for a sintaxe e a exigência da demanda do vocabulário.

Ainda em relação ao aspecto lexical, Limongi (27) relata que o atraso quanto à semântica repercute na sintaxe que, por envolver a organização de elementos gramaticais, torna-se mais evidente. Embora haja defasagem quanto aos aspectos semânticos, segundo a autora, esses são apreendidos com mais facilidade porque remetem à experiência, ao conhecimento prévio. Já alguns dos elementos gramaticais, como artigo e preposição, são desprovidos de significados contextuais, e, por isso, a criança pode ter mais dificuldade para empregá-los na conversa espontânea e na escrita. Rondal (25) menciona que a organização gramatical das emissões verbais permanece defasada, embora alguns progressos possam ser observados ao longo dos anos.

O desenvolvimento fonológico, segundo Rondal (25) é lento e segue a sequência de aquisição encontrada no desenvolvimento típico. As vogais, semivogais, consoantes nasais e plosivas são emitidas e dominadas em primeiro lugar, ao passo que as consoantes fricativas, por serem mais difíceis quanto à articulação, demandam mais tempo para ser integralmente dominadas. Os erros cometidos (omissões, substituições) parecem ser do mesmo tipo que aqueles observados no desenvolvimento fonológico de crianças que não têm a síndrome. Bahniuk et al. (28) realizaram um estudo com 13 crianças com SD, com idade entre cinco e dez anos, a fim de identificar quais processos fonológicos se encontravam presentes na fala dessas crianças. Os sujeitos da pesquisa foram submetidos à avaliação fonológica proposta por Yavas et al.². O estudo concluiu que as crianças avaliadas apresentaram uma propensão a fazer uso dos processos fonológicos em suas falas, demonstrando que tendem a usar as mesmas regras que as crianças ditas normais, mas parecem usá-las de forma inconsistente. As crianças apresentaram um atraso no

² A avaliação fonológica consta de cinco cartelas temáticas, compostas por 125 palavras foneticamente balanceadas, que permitem à criança a nomeação e elaboração de narrações das figuras solicitadas. A criança é orientada a observar os desenhos e nomear os objetos presentes em cada uma das cartelas.

desenvolvimento do sistema fonológico e não seguiram a cronologia de supressão dos processos fonológicos³ propostos por Yavas et al.

No que se refere à fala, Chapman e Hesketh (26) atribuem a ininteligibilidade aos problemas auditivos, enquanto Limongi (27) salienta as questões anatomo-fisiológicas envolvendo os órgãos fonoarticulatórios, associadas à hipotonia e à respiração oral. Buckley (29) associa a falta de inteligibilidade, tanto à motricidade oral, quanto aos problemas auditivos. Para Roberts et al. (24), embora a causa da ininteligibilidade de fala não seja clara, ela pode estar associada aos erros, reduções de palavras, apraxia e/ou disartria. Além disso, atribuem também como possíveis causas: as alterações quanto à qualidade vocal, prosódia, problemas auditivos e as alterações estruturais e funcionais do sistema sensorio motor oral. De certo modo, problemas auditivos e alterações quanto à motricidade oral (MO) podem ser considerados como etiologia. Entretanto, na apraxia e disartria, a ininteligibilidade faz parte da caracterização dos quadros clínicos, não podendo, nesse sentido, ser consideradas como causa desses quadros, geralmente presentes em distúrbios neurológicos em adultos. No que se refere às alterações fonológicas, verifica-se que os processos fonológicos, por envolverem uma classe de sons e não um único fonema, podem gerar um grau variável de ininteligibilidade de fala.

De modo geral, pode-se verificar que os trabalhos enfocando a linguagem e fala da criança com SD estabelecem relações comparativas com o desenvolvimento típico, o que, segundo Rondal (25), revela, habitualmente, grandes lacunas entre a criança com a síndrome e aquela que apresenta desenvolvimento considerado típico, já que recorrem à comparação baseada na idade cronológica.

1.1.5. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LINGUAGEM SOB A ÓPTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Vygotsky (15) menciona que o princípio geral que rege o desenvolvimento “normal” não difere para aquele que apresenta deficiência intelectual. Segundo o autor, a criança com deficiência se desenvolve por outras vias, com outros meios. Ressalta que o ser humano tem a capacidade de se adaptar às diferentes situações a que está exposto, ainda que submetido a condições adversas. O funcionamento mental do sujeito pode ser

³ Os processos fonológicos se referem aos processos mais comuns encontrados no desenvolvimento normal do português: processos de estrutura silábica e de substituição.

compreendido como proveniente de uma complexa interação entre as diversas funções psicológicas, que podem, desse modo, substituir aquilo que está faltando. Sendo assim, o desenvolvimento da criança com deficiência, segundo o autor, será diferenciado, e as dificuldades identificadas poderão ser trabalhadas de formas alternativas. Nesse sentido, o meio se revela como fundamental para propiciar caminhos diferentes que permitam o desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotsky (15), o desenvolvimento de uma criança com deficiência, seja sensorial, intelectual ou múltipla apresenta especificidades, todavia não se desenvolve “menos” que aquela com desenvolvimento típico, se desenvolve de outro modo. A criança com deficiência apresenta um desenvolvimento qualitativamente distinto, “não é uma soma de funções e propriedades que se desenvolve de modo insuficiente.” Nesse sentido, segundo Vygotsky (15), a deficiência intelectual deve ser compreendida como uma deficiência com “variedade singular [...] não como uma variante quantitativa do tipo normal.”

Vygotsky (15) menciona que:

Todo defeito cria estímulos para elaboração de uma compensação. Por isso, o estudo da criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência e, sim, incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, super-estruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

O desenvolvimento da criança com deficiência apresenta uma estruturação complexa que, segundo Vygotsky (15), faz com que se tenha uma noção equivocada dos sintomas presentes, pois se acredita que as manifestações clínicas sejam completa e diretamente provenientes do déficit. Dessas complicações surgem outras, denominadas secundárias, que exercem um papel de “síndrome suplementar”. O autor salienta que é preciso discernir o que é fundamental daquilo que é “suplementar”. Os argumentos de Vygotsky (15) mostram que a maior possibilidade de desenvolvimento da criança com deficiência está relacionada às funções psicológicas superiores e não às funções elementares. O autor ressalta que as funções psicológicas superiores permitem um nivelamento e atenuação das consequências do déficit e, também, possibilidades para aprendizagem.

Segundo Vygotsky (30), os processos mentais estão na apropriação daquilo que é social, portanto sua gênese está atrelada às atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. O homem é, em sua totalidade, produto de suas relações sociais; por isso toda função psicológica superior é social, antes de ser internalizada. O autor conceitua internalização das funções psicológicas superiores como sendo a reconstrução interna de uma operação externa (produto das relações sociais estabelecidas) que, a partir do momento em que são internalizadas, passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento. Menciona, também, que o processo de internalização consiste numa série de transformações.

Explicita Vygotsky (30):

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]. As funções aparecem duas vezes: primeiro num nível social, e, depois, no nível individual [...]. Todas se originam das relações reais entre indivíduos [...]. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...].

Freitas (31) menciona que o processo de formação do funcionamento mental ocorre à medida que o indivíduo tem suas ações reguladas por signos (palavras). Sendo assim, as ações humanas adquirem diversificados significados e múltiplos sentidos, tornando-se práticas significativas, dependendo dos modos de participação dos sujeitos nas interações.

Smolka (32) comenta que:

O fenômeno da internalização tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização, etc. [...]. Dentro da perspectiva histórico-cultural refere-se ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura e domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo.

Smolka (32) menciona que se o termo internalização for compreendido como algo que “está fora” e é tomado “para dentro”, como uma metáfora, então o termo apropriação poderia ser tomado como sinônimo, porque também supõe algo que o indivíduo toma “de fora”. Entretanto, o termo apropriação está envolvido por outras implicações conceituais, tornando-se relevante quando embasado no materialismo histórico-dialético. O termo apropriação refere-se aos modos de ‘tornar próprio’,

‘pertinente’, às normas e valores socialmente estabelecidos e, nesse sentido, o termo não pode ser concebido como sinônimo de internalização. Quando o termo internalização, segundo Smolka (32), é compreendido como algo “de fora para dentro”, sugere uma distância, uma diferença e até uma oposição entre o individual e o social. É como se o indivíduo não fosse, em sua natureza, social. O processo de apropriação que ocorre pela intermediação da linguagem não pode ser compreendido como mera reprodução, no indivíduo, daquilo que se passa no âmbito social.

A linguagem, para Vygotsky, exerce uma dupla função: comunicação e meio do pensamento. Segundo Vygotsky (33), pensamento e linguagem têm origens genéticas distintas, mas se fundem ao longo do desenvolvimento. Desse modo, linguagem se converte em pensamento, e pensamento em linguagem. A linguagem, de acordo com o autor, permite a construção de conceitos – elementos centrais do pensamento, e a construção do pensamento adquire, conseqüentemente, uma formulação linguística, de modo que a linguagem se converte em ferramenta do pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem se revela como fundamental, pois organiza os signos (palavras) em estruturas complexas, e desempenha um papel determinante na formação das características psicológicas humanas. Além disso, possibilita a transmissão de uma ideia, independente do tempo e espaço; a abstração/generalização de conceitos e a comunicação humana.

Estudos que adotam a perspectiva histórico-cultural priorizam os aspectos do desenvolvimento humano que ocorrem em atividades coletivas. Nesse sentido, Freitas e Castro (34) comentam que os estudos fonoaudiológicos que assumem este pressuposto teórico ressaltam que o contexto grupal configura-se como importante para o desenvolvimento da linguagem.

Panhoca (35) salienta que, no contexto grupal, a linguagem pode ser trabalhada em sua plenitude. Freitas e Castro (34) mencionam que, no grupo, as atividades envolvem todos os sujeitos (pacientes e terapeuta) em relações e situações que permeiam interações comunicativas que viabilizam a formação de significados. Além disso, as autoras colocam que o sujeito está envolvido num contexto em que é veiculada uma grande diversidade de experiências e conhecimentos, os quais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Batista e Laplane (36) ressaltam que o grupo se contrapõe às formas tradicionais de tratar as deficiências e as dificuldades de aprendizagem, seja em contextos escolares ou clínicos. Na proposta de trabalho em grupo, segundo as autoras, a intervenção não está centrada na deficiência; o foco está na promoção do desenvolvimento e nas competências da criança. Dessa forma, a terapia deve se constituir como um lugar que viabiliza a interação dialógica e a construção de conhecimentos, tornando-se um espaço onde conhecimentos possam ser compartilhados. Outros estudos também apontam a contribuição do grupo para o desenvolvimento da linguagem (Camargo e Scarpa (37); Freitas (38); Freitas e Castro (34)).

Camargo e Scarpa (37) estudaram o desenvolvimento narrativo de um grupo de quatro crianças com SD, buscando identificar similaridades e diferenças entre o desenvolvimento narrativo dos sujeitos da sua pesquisa e os resultados dos estudos realizados por Perrone, sobre o mesmo tema, com crianças com desenvolvimento típico. As autoras constataram que o desenvolvimento narrativo de crianças com SD segue a mesma trajetória de crianças com desenvolvimento típico, porém aquelas permanecem por mais tempo em cada fase do desenvolvimento narrativo.

Freitas (38) estudou o desenvolvimento narrativo de adolescentes com SD, tomando como referência os estudos de Perrone e Bakhtin. No estudo de Freitas (38), o propósito da análise, com enfoque nas trocas dialógicas que ocorrem em contexto de sala de aula, foi verificar o modo como seus sujeitos construam textos narrativos orais. Os resultados desse estudo evidenciaram que as narrativas foram construídas em conjunto. A autora aponta que os pares participavam perguntando, retomando e reformulando as próprias falas. Freitas (38) acrescenta que nesses momentos de interatividade é quando ocorrem as trocas dialógicas que possibilitam a produção de sentido do texto.

Freitas e Castro (34) analisaram as interações dialógicas em um grupo terapêutico fonoaudiológico formado por quatro jovens com SD. Os resultados indicaram uma participação pouco efetiva dos jovens durante as situações dialógicas, destacando que o adulto, nesse caso a fonoaudióloga, teve um papel fundamental na orientação do diálogo desses jovens. As autoras concluíram, também, que o grupo terapêutico configurou-se como um espaço propício à ocorrência dos diálogos.

Desta forma, o grupo como modalidade de atendimento possibilita aos seus integrantes ocupar diferentes papéis e posições, pois o outro traz suas experiências e competências significativas que, nesse contexto, poderão ser compartilhadas. (Laplane et al. (39)

OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Descrever e caracterizar o desenvolvimento da linguagem de crianças com SD, em contexto terapêutico grupal, tomando como referencial teórico a abordagem histórico-cultural.

2.2 Objetivos específicos

- Descrever e caracterizar as formas de conversação das crianças e adultos participantes.
- Descrever e caracterizar os diferentes aspectos do desenvolvimento lingüístico das crianças.
- Descrever os modos de participação das crianças e as formas de intervenção dos adultos ao longo das atividades.

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem metodológica

A análise da conversação foi uma das estratégias metodológicas utilizadas para nortear esta pesquisa, tomando-se como referenciais teóricos os estudos de Dionísio (40), Marcuschi (41) e Kebrat-Orecchioni (42). Buscou-se também caracterizar aspectos do desenvolvimento linguístico (aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos), conforme descrição de Acosta et al. (43).

3.1.1. Análise da Conversação

A análise da conversação, segundo Dionísio (40), é uma abordagem discursiva que se originou nos estudos sociológicos, mais especificamente na Etnometodologia. A autora ressalta a contribuição da Etnometodologia, por esta permitir a observação de fenômenos interacionais e dos detalhes e conexões estruturais existentes no processo interativo.

Marcuschi (41) menciona que quando a análise da conversação iniciou-se, na década de 1960, o objetivo era descrever as estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Atualmente, outros aspectos envolvidos na atividade conversacional são analisados, pois há uma preocupação, sobretudo, “com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação ocorra de forma bem sucedida.” Nesse sentido, cabe questionar a expressão “bem sucedida”, utilizada pelo autor, pela dificuldade de se caracterizar uma interação como “bem” ou “mal” sucedida. Ainda segundo Marcuschi (41), na análise conversacional há uma preocupação com a vinculação situacional e, conseqüentemente, com o caráter pragmático da conversação e de toda atividade linguística. Ao discorrer sobre análise conversacional, Kebrat-Orecchioni (42) lembra que os interlocutores devem estar engajados na atividade conversacional, e que podem demonstrar sinais desse engajamento recorrendo a diversos recursos. O emissor deve demonstrar, de alguma forma, que está falando com alguém, seja pela orientação do corpo, pela direção do olhar, pelo uso de captadores (“hein”, “né”, “sabe”, “vou te dizer”, “olha”), aumento da intensidade vocal e acentuação da curva melódica. Além disso, pode retomar e reformular a fala com a finalidade de esclarecer ou corrigir possíveis falhas de escuta ou compreensão. Kebrat-

Orecchioni (42) qualifica de fáticos, os recursos dos quais se vale o emissor para se assegurar da escuta do seu destinatário. O receptor, por sua vez, deve sinalizar que compreendeu e que está engajado na interação dialógica, fazendo, para isso, uso de reguladores (também denominados “sinais de escuta”), que podem ser: verbais (“hummm”, outras vocalizações, repetir parte do enunciado dito pelo emissor – forma de eco) e não-verbais (gestos, mudança de postura, expressões faciais e corporais, olhar, meneio de cabeça etc.). Segundo a autora, em caso de ‘falha’ do emissor, o ouvinte tende, espontaneamente, a multiplicar os reguladores. Quando ocorre o inverso, ‘falha’ do ouvinte, o emissor tende a multiplicar o uso de fáticos. Segundo Kebrat-Orecchioni (42), o uso de fáticos e reguladores é indispensável nas trocas comunicativas.

Kebrat-Orecchioni (42) menciona que “as conversações são ‘construções coletivas’ feitas de palavras, silêncios, entonações, gestos, posturas, ou seja, de signos de natureza diversa: as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir.” Sendo assim, durante a conversação, os interlocutores podem fazer uso de marcadores conversacionais do tipo verbais, não-verbais e paraverbais, todos igualmente necessários à comunicação, já que cada um tem propriedades e atributos específicos que contribuem para a interação.

Dionísio (40), Marcuschi (41) e Kebrat-Orecchioni (42) definem e classificam, de modo semelhante, os marcadores conversacionais, em verbais, não-verbais e paraverbais.

Para Marcuschi (41), os marcadores verbais referem-se a uma classe de palavras, ou expressões invariáveis, de grande ocorrência ou recorrência na fala, sendo algumas não lexicalizadas (ex: “mm”, “ahã”, “ué”). Para o autor, os marcadores verbais não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico e, sim, auxiliam na compreensão do contexto geral da conversação. Os marcadores não-verbais (gestos, olhar, meneio de cabeça, riso) estabelecem, mantêm e regulam a interação. Já os marcadores paraverbais (pausas e variação na intensidade vocal), apesar de sua natureza linguística, são de caráter não-verbal.

Segundo Marcuschi (41), os marcadores conversacionais produzidos pelo emissor, com função conversacional, servem para dar tempo à organização do pensamento,

sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o tópico discursivo. O receptor pode responder aos recursos usados pelo emissor, fazendo uso de sinais de convergência (“sim”, “claro”, “mhum” etc.), divergência (“não”, “duvido”, “calma”, “perai”) ou indagação (“será?”, “é?”, “o que?” etc.). Os interlocutores podem recorrer a qualquer tipo de marcador conversacional no início, meio ou final da interação.

Dionísio (40) caracteriza os marcadores conversacionais verbais como um “conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações ou, ainda, expressões não lexicadas.” Os marcadores não-verbais, também denominados paralinguísticos, são compostos por gestos, olhares, meneio de cabeça e risos, seguindo a mesma descrição de Marcuschi. Os marcadores prosódicos, também denominados suprasegmentais referem-se aos contornos entonacionais, pausas, tom de voz, ritmo, velocidade, alongamentos de vogais, e correspondem aos paraverbais descritos por Marcuschi (41).

Kebrat-Orecchioni (42) menciona que as conversações são constituídas por diferentes sistemas semióticos: material verbal, não-verbal e paraverbal. O material verbal refere-se “ao conjunto das unidades que derivam da língua (unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas).” O material não-verbal pode ser do tipo:

[...] signo estático, cinético lento e rápido. Os signos estáticos constituem a aparência física dos participantes: características naturais, adquiridas ou acrescentadas (roupas, acessórios, maquiagem, decorações, etc.). As unidades desse tipo fornecem à interação numerosos “índices de contextualização” (sobre a idade e o sexo dos participantes, sua aparência étnica e sociocultural, etc.) Os cinéticos lentos correspondem às distâncias, às atitudes e às posturas. Os cinéticos rápidos: jogos de olhares, das mímicas e dos gestos.

O material paraverbal, segundo classificação de Kebrat-Orecchioni (42), inclui todas as unidades transmitidas via audição, as quais acompanham as unidades propriamente linguísticas: “entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades de pronúncia, características da voz. O riso ou soluço se inscrevem, ao mesmo tempo, nas categorias paraverbal e não-verbal, dado que eles são de natureza, simultaneamente, auditiva e visual.”

Kebrat-Orecchioni (42) afirma que elementos verbais e não-verbais intervêm simultaneamente no modo como transcorre a interação. Salienta que:

Alguns comportamentos não-verbais devem ser considerados como *condições de possibilidade* da troca, condições que devem ser reunidas para que esta possa se abrir/prosseguir/se encerrar; os fatos mais pertinentes, nesse nível, são a distância proxêmica, a orientação do corpo e o olhar [...]. Os interlocutores devem trocar regularmente olhares, produzir elementos fáticos e reguladores e sincronizar suas respectivas atividades, verbais e não-verbais [...]. O material paraverbal e não-verbal desempenha um papel importante nos mecanismos que permitem tomar, manter ou dar a palavra [...]. As entonações e os gestos intervêm, sobretudo, pela determinação das significações implícitas [...]. Os dados paraverbais e não-verbais são ainda indicadores muito eloqüentes do estado afetivo dos participantes.

Além dos aspectos relativos a marcadores conversacionais, para o presente estudo foram destacados mais os seguintes: regras de alternância de turnos, organização estrutural da interação e relações interpessoais.

Regras da alternância de turnos

Kebrat-Orecchioni (42) explica que todas as práticas comunicativas, incluindo-se as conversações, obedecem a algumas regras de natureza bastante diversa, algumas genéricas e outras específicas para determinados tipos de interação. A autora ressalta que, independentemente do nível de funcionamento dessas regras, elas abrangem direitos e deveres, podendo ser cumpridas ou transgredidas, satisfazendo ou contrariando o interlocutor.

Kebrat-Orecchioni (42) afirma que para haver diálogo é preciso que haja pelo menos dois interlocutores falando alternadamente e engajados no contexto conversacional. Aquele que inicia a conversação tem o direito de manter a fala, por um determinado intervalo de tempo, devendo cedê-la num dado momento. Seu “sucessor” deve deixá-lo falar e ouvi-lo, mas também tem o direito de reivindicar o turno de fala após certo tempo. Kebrat-Orecchioni (42) ainda coloca que os interlocutores devem revezar a função de locutor, para que haja certo equilíbrio de duração dos turnos. A autora destaca que há casos em que ocorre sobreposição de fala, ou seja, um falante interrompe abruptamente a fala do outro e passa a ser protagonista do tópico discursivo. A interrupção pode ocorrer quando um interlocutor pretende se engajar na interação dialógica, efetuar uma correção ou fazer um comentário. Em qualquer dos casos, segundo a autora, deve haver um acordo entre os interlocutores “competidores”, para que somente um entre eles permaneça como falante do turno. A autora salienta que em determinadas circunstâncias pode ocorrer intervalos de silêncio (*gaps*) separando os turnos.

Kebrat-Orecchioni (42) afirma que a regulação da alternância de turnos deve ocorrer por meio do revezamento de fala: quando um interlocutor finaliza, o outro toma a palavra. Entretanto, em alguns casos, os turnos são concedidos por uma pessoa designada para a função de “distribuidor de turnos”, que elege seu sucessor (destinatário privilegiado). Além disso, é possível que ocorra autosseleção: o interlocutor que no momento assume a posição de ouvinte se posiciona como sucessor do interlocutor que até então é o falante. De acordo com a autora, a variação na regulação da alternância (turno cedido, imposto, “arrancado”) influencia na interação interpessoal.

Organização estrutural das conversações

Segundo Kebrat-Orecchioni (42), de modo geral, as mensagens linguísticas são constituídas por unidades hierarquizadas incluídas umas nas outras, da menor para a maior. Transpondo para a análise das conversações, essa teoria, segundo a autora, consiste em considerar que as conversações são “arquiteturas complexas e hierarquizadas que se inscrevem em diferentes categorias seguindo algumas regras de composição.” Kebrat-Orecchioni (42) descreve a organização das conversações, dividindo-a em unidades dialogais (interação, sequência e troca, sendo interação a unidade mais ampla que abrange as sequências, e estas, as trocas comunicativas) e unidades monologais (intervenção e atos de fala, sendo que os atos de fala se combinam para constituir intervenções).

Dionísio (40) e Marcuschi (41) mencionam que as sequências conversacionais são organizadas por pares conversacionais, também denominados pares adjacentes, que, segundo Marcuschi (41), referem-se a uma sequência de dois turnos que servem como forma de organizar a conversação. Dionísio (40) comenta que “pergunta e resposta compõe a unidade fundamental da organização conversacional.” Segundo a autora, as perguntas podem ser, essencialmente, de dois tipos: aberta ou fechada. O primeiro tipo caracteriza-se pelo uso de marcadores interrogativos, cujas respostas devem ser compatíveis com o tipo de marcador utilizado. Acrescenta que perguntas abertas geralmente são introduzidas por pronomes, como: “como”, “o que”, “que”, “por que”, “alguma”, e também pelo advérbio de tempo “quando”, sendo que ambos auxiliam na orientação do discurso do interlocutor. O segundo tipo (pergunta fechada) caracteriza-se por um enunciado que direciona para uma resposta que, a princípio, constitui-se de um “sim” ou “não”. Além disso, outros tipos de respostas que podem ser consideradas como provenientes de perguntas fechadas referem-se

ao uso de certos advérbios, de verbos topicalizados em negativas, repetição de verbo da pergunta e o uso de *back-channel*. Dionísio (40) salienta que as “perguntas fechadas têm carga semântica e as respostas consistem apenas numa confirmação ou não do que foi questionado.”

Relações interpessoais

Segundo Kebrat-Orecchioni (42), as relações se constroem por meio da troca verbal entre as pessoas em interação.

A autora explicita que:

[...] a relação horizontal é em sua essência uma relação simétrica caracterizada por uma interação em que os interlocutores podem mostrar maior ou menor proximidade [...]. O eixo da relação horizontal é orientado, de um lado, para a distância e, de outro, para a familiaridade e intimidade. O termo ‘distância’, é uma *metáfora espacial*. Os meios pelos quais os interlocutores podem exprimir a distância que desejam estabelecer com seus parceiros de interação são numerosos e diversos, sendo que essa distância evolui, em ritmos variados, no desenrolar da interação e há uma tendência em seguir no sentido de uma aproximação.

Sobre o processo interativo, Kebrat-Orecchioni (42) ainda menciona que:

A relação vertical é, por natureza, assimétrica. Os parceiros em presença não são sempre iguais na interação: um dentre eles pode assumir uma posição de “dominante” e o outro de “dominado”. A desigualdade dos participantes é, primeiramente, uma questão de contexto, ou seja, é uma relação em que fatores, como idade, sexo, estatuto, qualidades mais pessoais (domínio da língua, a competência, o prestígio, o carisma e até mesmo a força física...) assumem papel de destaque.

Kebrat-Orecchioni (42) comenta que, na relação vertical, os marcadores não-verbais e paraverbais mais usados referem-se à aparência física dos participantes e a seu modo de se vestir, disposição dos lugares (assentos), posturas (jogo de olhares) e a intensidade e o tom de voz, respectivamente. Quanto aos marcadores verbais, destacam-se as formas de tratamento em que se evidencia uma relação fortemente hierarquizada, sendo os pronomes de tratamento os mais usados. Nesse tipo de relação, os turnos de fala são marcados por aquele que fala mais e por mais tempo, ou seja, domina a conversa, podendo ocorrer intrusão ou interrupção na fala. O fato de haver uma liderança quanto à abertura e conclusão das principais unidades conversacionais é igualmente considerado como o indicador de uma “posição alta”.

Kebrat-Orecchioni (42) salienta que a interação é um processo dinâmico, nada é definitivo, aquele que domina a conversação por um tempo, estabelecendo uma relação

interpessoal do tipo vertical, pode ser dominado nos turnos posteriores ou em outro contexto conversacional envolvendo os mesmos pares. Segundo a autora, “numa conversação tudo muda e tudo flutua, e seus equilíbrios são apenas provisórios. Essa é, aliás, a condição de existência de uma interação.”

Desse modo, observa-se que a análise da conversação extrapola as habilidades linguísticas requeridas e utilizadas pelo falante. Evidencia-se que a conversação é uma construção coletiva, resultante de interações verbais, não-verbais e paraverbais presentes na interação interpessoal.

3.1.2. Desenvolvimento Linguístico

No presente estudo, buscou-se caracterizar os aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos, conforme descrição de Acosta et al. (43).

Aspectos Pragmáticos

Segundo Acosta et al. (43), a pragmática estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos, ou seja, trata do conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem em contextos variados. A pragmática envolve as funções comunicativas, habilidades conversacionais e dêixis.

Funções Comunicativas

As funções comunicativas são caracterizadas como unidades abstratas e amplas que refletem a intencionalidade comunicativa do falante. Muitos autores se interessaram pelo estudo da aquisição e desenvolvimento das funções comunicativas, buscando identificar várias taxionomias, a partir da observação e análise de amostras de linguagem de crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Acosta et al. (43) fizeram, em seus estudos, a opção pelo uso da categorização proposta por Bueno, devido ao fato de o autor desenvolver um modelo que permite classificar qualquer uso da linguagem. No presente estudo, essa classificação foi adotada da forma sugerida por Acosta et al. (43).

As categorias estabelecidas na avaliação das intenções comunicativas, de acordo com Acosta et al. (43), são:

➤ **Função Instrumental ou demanda:** refere-se ao uso da linguagem para satisfação de necessidades, desejos, obtenção de objetos que estão em poder do interlocutor, realização de ações, ou pedidos de informações.

➤ Função Regulatória: refere-se ao uso de expressões que visam regular e controlar o comportamento do outro para se obter objetos. Incluem-se nessa categoria: ordens; chamadas de atenção, com a finalidade de se obter uma determinada atitude do interlocutor; uso de marcadores de cortesia como reguladores, e expressões que acompanham a ação do falante autorregulando o seu comportamento.

➤ Função Interativa: uso da linguagem para relacionar-se com o outro, enfatizando a relação. Inclui expressões usadas em início e término de interação (“oi”, “tchau”).

➤ Função Heurística: refere-se ao uso de expressões por meio das quais a criança investiga a realidade. É a busca por informações e por esclarecimentos de aspectos que parecem confusos (“o que foi que você disse?”).

➤ Função Pessoal: expressões que refletem a individualidade da criança ou que sinalizam que ela pertence a determinado grupo social ou cultural. Incluem-se expressões que refletem sentimentos de entusiasmo, desejos, interesses etc.

➤ Função Imaginativa: A linguagem é usada para recriar - aspecto lúdico. Refere-se ao contar e recontar histórias, contos etc.

➤ Função Representativa: A linguagem é usada na transmissão de informações, identificação de objetos, explicação ou justificativa de eventos, atribuições a objetos e pessoas, comentários, descrição de acontecimentos, informação sobre pensamentos e sentimentos.

➤ Função Ritual: refere-se a expressões aprendidas, estereotipadas, incluindo-se cumprimentos e cortesias (“olá” e “obrigado”).

➤ Função Resposta: O emissor faz uma pergunta e o interlocutor fornece respostas que podem ser de esclarecimento solicitado ou não-solicitado. Incluem-se as afirmações e negações, podendo ser incluída também a função representativa.

➤ Plurifuncionalidade: Identificação de diferentes funções em uma mesma expressão.

Habilidades conversacionais

Para análise da conversação, utilizou-se como referencial teórico os estudos de Dionísio (40), Marcuschi (41) e Kebrat-Orecchioni (42).

Dêixis

Segundo Acosta et al. (43), os elementos dêiticos transformam grande parte do significado transmitido numa conversação. Tradicionalmente distinguem-se três modalidades de dêixis:

Dêixis de pessoa: recursos linguísticos usados para identificar os interlocutores (emissor-receptor), como: pronomes, nomes próprios e comuns;

Dêixis de lugar: palavras que indicam onde estão os interlocutores (ex: aqui, lá);

Dêixis de tempo: unidades que indicam quando está ocorrendo a interlocução (hoje, agora, depois).

Aspectos Semânticos

Segundo Acosta et al. (43), a semântica é a dimensão que se refere ao conteúdo da linguagem e preocupa-se com o estudo do significado e combinações das palavras. Tanto na produção quanto na compreensão podem ser avaliados diversos tipos de significados, alguns são mais concretos e limitados, e outros mais amplos, abstratos e complexos.

Acosta et al (43) explicam que palavras com significado lexical são aquelas usadas para designar uma classe de objetos (nomes, verbos e adjetivos), seres, eventos ou características. As palavras com significado lexical permitem que se estabeleçam categorias de palavras que podem ser agrupadas de acordo com um conjunto de traços semânticos (gerais ou específicos).

De acordo com os autores, palavras que não são enquadradas como tendo significado lexical são denominadas como palavras com significado semântico-gramatical (preposições, pronomes, conjunções, advérbios, determinantes). As preposições e conjunções são palavras com significado relacional abstrato, ou seja, elas não têm referentes identificáveis. Expressam relações de significados particulares entre seres, objetos e eventos. Pronomes como “você”, “ele/ela”, ou advérbios como “aqui”, “ali”, “já”, “agora”, “hoje” têm seus significados atrelados ao contexto do qual fazem parte, e são consideradas como palavras com significado contextual e reconhecidas como termos dêiticos.

Acosta et al. (43) mencionam que há outros tipos de significados de palavras que podem ser empregados pela criança como, por exemplo, sobreextensão, infraextensão, palavra déficit e referente errôneo.

Aspectos morfossintáticos

Acosta et al. (43) explicam que os aspectos morfossintáticos referem-se à dimensão que estuda a forma da linguagem. A morfossintaxe preocupa-se com a organização formal do sistema linguístico, constituindo-se como um dos fundamentos da linguística. Resumidamente, pode-se descrever a morfologia como aquela que trata das formas das palavras, e a sintaxe como referente às funções das palavras.

Desse modo, os aspectos morfossintáticos compreendem: o emprego de palavras funcionais; enunciados de um ou dois elementos (palavras-frase); períodos simples (frases feitas, estrutura sujeito-verbo-complemento, sujeito-verbo, verbo-complemento, sujeito-complemento, apenas complemento); expressões (“ai”, “oh”, “hum”...) em início ou final de oração, como reforço ou para chamar a atenção, e uso do nexos “e” para ligar tópicos discursivos. Compreende ainda: uso de marcadores interrogativos, exclamativos, imperativos e negativos; uso de flexão verbal e nominal; emprego de pronomes, preposições, artigos, advérbios, conjunções e tempos verbais.

Aspectos Fonológicos

Segundo Acosta et al. (43) a teoria da fonologia natural está pautada pela noção de processos fonológicos, definidos como simplificações das regras fonológicas aplicadas a uma classe de sons que fazem parte do desenvolvimento fonológico.

Segundo os autores, no início do processo de desenvolvimento fonológico, a criança pode estruturar palavras mediante o padrão básico CV (consoante-vogal), sendo todas as palavras assimiladas de acordo com esse padrão. À medida que vai progredindo na aprendizagem de “palavras adultas”, pode modificar o padrão anterior e adquirir outro padrão, como o CVC (consoante-vogal-consoante). A criança, segundo Acosta et al. (43) vai estruturando e consolidando progressiva e gradualmente o seu próprio sistema fonológico, aproximando-se do modelo adulto.

Os processos fonológicos do desenvolvimento são classificados em: processos de estrutura silábica, de assimilação e substitutivos.

Os processos de estruturação silábica correspondem àqueles nos quais ocorre redução da sílaba do tipo CV, ou simplificação do número total de sílabas que compõem a palavra: omissão de consoante final, omissão de sílabas átonas, reduplicações, redução de grupos consonantais (ex: /ia/ para /melancia/).

Os processos de assimilação referem-se aos processos de substituição de um segmento, por outro que se encontra na mesma palavra (ex: /datins/ para /patins/).

Os processos substitutivos são aqueles pelos quais são substituídas, basicamente, classes inteiras de sons: oclusivação ou plosivação de fricativas e africadas (ex: /toca/ para /vaca/), anteriorização – substituição de palatais e velares por alveolares (ex: / tapéu/ para /chapéu/).

A criança ainda pode fazer uso de processos fonológicos que não sejam parte do desenvolvimento fonológico, como: produzir unicamente oclusivas (p/b, t/d, k/g), nasais (m/n/nh), série limitada de vogais; apresentar erros incomuns, além de uma variabilidade extensiva, mas ausência de progresso.

Vale ressaltar, que na Fonoaudiologia, os processos fonológicos são diferenciados por Wertzner (44), como: processos fonológicos do desenvolvimento, processos fonológicos não comuns do desenvolvimento e processos idiossincráticos (uso de processos peculiares). Desse modo, devido ao fato de essa nomenclatura ser usualmente utilizada no âmbito fonoaudiológico (área da Fonologia), e por se assemelhar à caracterização descrita por Acosta et al. (43), será utilizada como referência para a classificação do desenvolvimento fonológico dos participantes desse estudo.

3.2. Participantes

Participaram deste estudo cinco crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, todas com diagnóstico de síndrome de Down.

Caracterização dos participantes do estudo⁴

Participantes ⁵	Idade ⁶	Início dos atendimentos especializados	Ingresso na escola – rede regular
Irene	8 anos	2 meses	3 anos
Ivan	8 anos	3 meses	3 anos
Jonas	9 anos	45 dias	4 anos
Melissa	8 anos	3 meses	6 anos
Talita	9 anos	RN	4 anos

3.3. Contexto de observação

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição destinada a crianças, adolescentes e adultos com SD.

Os participantes do estudo faziam parte do Programa Inclusão Escolar oferecido pela instituição. O programa é destinado a crianças, a partir dos 3 anos. O objetivo do programa é oferecer assessoria escolar e atendimento clínico, em contexto grupal, nas áreas de Pedagogia, Terapia Ocupacional (TO) e Fonoaudiologia. O atendimento individual é facultativo, depende de avaliação da necessidade do usuário. Os atendimentos de Pedagogia são oferecidos uma vez por semana, com duração de uma hora e vinte minutos. Os atendimentos de TO e Fonoaudiologia têm, cada um, duração de quarenta e cinco minutos e são realizados duas vezes por semana.

A pesquisa ocorreu durante os atendimentos fonoaudiológicos que aconteciam às terças e quintas-feiras, das 8:00 às 8:45h. O estudo foi desenvolvido durante os meses de junho a agosto/2008. A fonoaudióloga da instituição, responsável pelo grupo, esteve presente nos encontros, atuando com o grupo ou como observadora.

⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob no. 238/2008. Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelos responsáveis.

⁵ Nomes fictícios.

⁶ Idade na ocasião da coleta de dados.

As atividades desenvolvidas foram centradas no projeto “Alimentos”. Este tema foi selecionado por diversas razões: fazer parte do cotidiano de todas as crianças; ser relevante sistematizar conhecimentos sobre atividades cotidianas; possibilitar estruturação de atividades diversificadas e, também, devido a pouca informação do grupo sobre o assunto.

O tema foi trabalhado pelos setores de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, sendo que cada área ficou responsável pelo desenvolvimento de subtemas que estivessem atrelados ao tema principal. Coube ao setor de Fonoaudiologia trabalhar “Os lugares onde podemos comprar alimentos”.

A partir da delimitação do tema, a fonoaudióloga responsável pelo grupo e a fonoaudióloga pesquisadora passaram, juntamente com as crianças, a discutir sobre os lugares onde os alimentos poderiam ser comercializados.

Foram realizados 16 encontros, na seguinte conformidade:

1º. e 2º. encontros: “Onde compramos os alimentos”

Inicialmente foi discutido com o grupo a respeito dos lugares que conheciam onde pudessem comprar alimentos. Após discussão inicial foi feita uma lista, escrita por uma das crianças, dos estabelecimentos que comercializam alimentos. No 2º. encontro o assunto foi retomado, e o grupo optou por iniciar o projeto com o tema “feira”.

3º. encontro: “O que tem na feira”

Os adultos iniciaram a conversa questionando o grupo sobre os alimentos que eles achavam que pudessem ser encontrados na feira e, também, sobre a preferência de alimentos de cada um. Ficou estabelecido que no encontro posterior fosse realizada uma visita ao varejão.

4º. encontro: “Ida ao varejão”

No varejão, os adultos chamaram a atenção do grupo para a disposição dos produtos nas prateleiras, etiquetas com preços, nome, sabor e textura das frutas e alguns legumes. As crianças foram incentivadas a realizar suas compras (fruta de preferência) com autonomia. Sendo assim, cada uma selecionou, levou para pesar e efetuou o pagamento da sua compra.

5º. encontro: “Salada de frutas”

O grupo preparou uma salada de frutas com a ajuda dos adultos, os quais distribuíram as seguintes tarefas em relação às frutas: lavar, descascar, retirar sementes, picar, por na vasilha e jogar os restos no lixo. Cada criança cumpriu as tarefas propostas e, ao final, todas se reuniram para saborear a salada de frutas.

6º. encontro: “O que compramos no varejão”

Neste encontro foram retomadas as atividades referentes à visita ao varejão e à preparação da salada de frutas.

7º. encontro: “Sacola de frutas”

Os adultos trouxeram uma variedade de frutas e legumes de isopor, para que o grupo pudesse explorar (nomear e atribuir características) e estabelecer relação com os alimentos vistos no varejão. Ao final do encontro, um dos adultos propôs a montagem de uma banca com as frutas e legumes de isopor.

8º. encontro: “Bolo ou suco de frutas”

Dando continuidade ao trabalho, foi proposto ao grupo que selecionasse figuras de frutas com as quais poderiam fazer suco ou bolo. Foi confeccionado um painel com as frutas e usado como referência um liquidificador, para simbolizar suco de frutas, e uma batedeira, para representar bolo de frutas.

9º. encontro: “O que tem no mercado”

Foi feita a retomada, junto ao grupo, sobre os locais onde pudessem ser comprados alimentos, e foi introduzido o tema “mercado”.

10º., 11º. e 12º. encontros: “O que tem no mercado”

Os adultos trouxeram duas caixas grandes contendo embalagens de produtos alimentícios, de higiene pessoal e de limpeza, para que pudessem ser exploradas pelo grupo. No 11º. encontro, o grupo separou as embalagens em produtos comestíveis e não-comestíveis e, em seguida, os produtos comestíveis em: alimentos “de comer” e alimentos “de beber”. Ao final, foi sugerido que, no próximo encontro, cada um trouxesse, de casa, embalagens de alimentos para o mercadinho da turma. No 12º. encontro⁷ foi desenvolvido um trabalho com as embalagens trazidas por uma das crianças do grupo.

13º. e 14º. encontros: “Organizando o mercadinho”

⁷

Neste dia estiveram presentes duas crianças, somente uma trouxe as embalagens.

Nesses encontros, as crianças organizaram as embalagens em prateleiras (cedidas pela bibliotecária), enquanto as frutas e legumes foram colocados em uma banquinha. No 13º. encontro, foi solicitado ao grupo que organizasse os produtos nas prateleiras, a princípio sem qualquer intervenção. No decorrer da arrumação, os adultos questionaram sobre a disposição dos produtos, até então feita aleatoriamente, e sugeriram que os produtos fossem organizados nas prateleiras de acordo com alguns critérios, como, por exemplo: alimentos de geladeira, produtos de higiene, de limpeza, bebidas, biscoitos etc. No 14º. encontro, foi concluída a arrumação dos produtos e definido o nome do mercado da turma (mercado “Dia-a-dia”), por um dos integrantes do grupo.

15º. e 16º. encontros: “Brincando de Mercadinho”

Nesses encontros, foi realizada a simulação da brincadeira de mercado.

3.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados

A fonoaudióloga pesquisadora apresentou a proposta do estudo para a instituição, que, após analisar o projeto, permitiu que a pesquisa fosse realizada em conjunto com a fonoaudióloga responsável pelo grupo. Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética (n. 238/2008), foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) à instituição e outro às famílias (anexo I e II). Antes de iniciar o estudo propriamente dito, a pesquisadora, após visita à instituição para conhecer a dinâmica de trabalho, realizou um estágio de observação no decorrer do mês de maio/2008, durante o qual registrou, em um diário de campo, o que considerou relevante.

As sessões foram filmadas na sala onde ocorriam os atendimentos fonoaudiológicos. Para filmagem, foi utilizada uma filmadora da marca Sony CCD-TRV 128, fitas de vídeo da marca Sony HI8 e, para transcrição, DVDs. Após as filmagens, foi realizada captura de imagens, transcrições e análises.

As sessões foram transcritas em ortografia regular e em sequência temporal, com foco no grupo como um todo. O material transcrito foi organizado em episódios, com base nas sequências interativas das atividades propostas.

O conceito de episódio adotado foi o definido por Carvalho e Pedrosa (45), que consideram como episódio: “Uma seqüência interativa distinta ou um trecho do registro em

que se pode delimitar a atividade que o grupo está realizando a partir do arranjo espacial formado.”

4. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados na seguinte conformidade:

Episódio:

Atividade proposta;

Contexto de ação: participantes, espaço físico e síntese da atividade realizada e

Transcrição do episódio.

Descrição do episódio:

Análise da conversação e

Aspectos do desenvolvimento linguístico.

Síntese dos episódios:

Grupo: Modos de participação;

Análise da conversação e

Aspectos do desenvolvimento linguístico.

Individual: Modos de participação;

Análise da conversação e

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Adultos: modos de atuação.

As filmagens das atividades desenvolvidas em cada sessão, assim como as transcrições, foram examinadas várias vezes, buscando-se selecionar e comentar recortes de episódios significativos.

4.1. Episódios

4.1.1. Episódio 1: Onde compramos os alimentos

Adultos presentes: Adulto1 (A1) e Adulto2 (A2)

Crianças presentes: Melissa, Ivan e Irene

Atividade proposta: Leitura de uma lista de palavras com nomes de estabelecimentos onde se compram alimentos.

Contexto de ação: O episódio se passa na sala de fonoterapia, onde o grupo se reúne semanalmente. As crianças estão sentadas ao redor da mesa. Melissa se encontra ao lado de A1 e ambas de frente para Ivan e Irene, que também estão sentados um ao lado do outro. Não há qualquer material sobre a mesa. A2 atua como “participante observador”.

No episódio a ser descrito, A1 inicia retomando conversa com o grupo sobre os locais onde os alimentos podem ser comercializados. No encontro anterior, quando o projeto alimentos foi introduzido, Melissa escreveu uma lista com o nome dos locais onde os alimentos podem ser comprados.

1-Adulto 1: *Lembra de uma coisa que a gente escreveu numa folha amarela, na semana passada?*

2-Adulto 1 se levanta e pega a folha que está guardada dentro da gaveta.

3-Ivan, Melissa e Irene permanecem sentados, atentos, e aguardam em silêncio.

4- Adulto 1: *A gente começou falando ... naquele dia que ... alimento é tudo aquilo que a gente... come* (aumento de intensidade vocal e uso concomitante do gesto representativo ao pronunciar “come”).

5- Melissa: *Come* (fala junto com A1, usando a mesma entonação de fala).

6- Adulto 1: *Ivan!* (aumento da intensidade vocal).

7- Ivan (que estava bocejando) coloca-se mais próximo à mesa.

8- Adulto 1: *Falamos também de alguns lugares onde a gente compra alimentos. Vocês lembram? Onde a gente compra alimentos, hein, Ivan?*

9- Ivan olha para A1. Não verbaliza.

10- Irene permanece olhando para A1 e mantém-se distante da mesa.

11- Melissa permanece olhando para A1. Não verbaliza.

12- Adulto 1: *Mercado ...* (inicia a leitura da lista de palavras que Melissa havia escrito no encontro anterior.)

13- Melissa vira a folha para si e continua a leitura.

14- Ivan olha para Melissa.

15- Irene olha para Melissa.

16- Melissa (lendo): *Feira, padaria, varejão ... e aqui* (vira a folha para que A1 possa auxiliar na leitura da palavra), *o que tá escrito?*

17- Adulto 1: *Não sei... foi você quem escreveu!* (variação na entonação da fala ao falar as palavras “não sei” e “escreveu”).

18- Melissa levanta a folha e lê: *res-tau-ran-te*. (Leitura silabada).

19- Adulto 1: *Restaurante* (variação na entonação da fala: “tom didático” e “de confirmação”). *A gente pode comprar comida no restaurante, se a gente quiser comprar a comida pronta.*

Em seguida, A1 começa a abordar o tema “o que tem na feira”.

Análise da conversação

Nesse episódio, A1 introduziu o tópico de conversação questionando se o grupo se recorda da atividade realizada anteriormente. A1 prosseguiu conduzindo o diálogo, provavelmente buscando interação dialógica, engajamento e participação das crianças.

Estabeleceu alternância de turnos com Melissa (turnos: 4-5, 12-16, 17-18). No decorrer do episódio fez uso de fáticos (turno 8), buscando obter atenção e maior participação de Ivan. A1 fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (execução de ações – turno: 2; uso de gesto representativo – turno: 4, e paraverbais (aumento da intensidade vocal – turnos: 4-6; variação na entonação da fala – turnos: 17-19).

A1 visando o estabelecimento e manutenção de trocas dialógicas, fez uso de diferentes estratégias para obter participação das crianças. Além disso, dirigiu a conversação tentando regular a alternância de turnos o tempo todo, assumindo, desse modo, um papel de “direcionador de turnos”, o que caracterizou uma relação interpessoal do tipo vertical.

Melissa respondeu à pista de A1, tomou iniciativa e deu continuidade à leitura da lista de palavras (turno: 13) e, também, alternou turno com A1 para pedir uma informação (turnos: 16-17). Melissa fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (postura e outros indicadores de atenção – turnos: 3, 11, 13, 16 e 18) e paraverbais (variação na entonação da fala: turno: 5), ao interagir com A1. Ela atraiu, para si, o foco de atenção de Ivan (turno: 14) e de Irene (turno: 15), ao tomar a lista de palavras das mãos de A1 e comandar a tarefa proposta.

Ivan fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (indícios de atenção - turnos 3, 9 e 14; mudança na postura – turno: 7) com A1 e com Melissa (deslocou o foco de atenção - turno 14). Estabeleceu interação não-verbal com A1 e com Melissa.

Irene fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (indicadores de atenção – turnos: 3, 10 e 15).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Melissa demonstrou indícios de engajamento, de atenção à fala e às ações de A1. Executou as seguintes ações: tomou iniciativa, deu continuidade à leitura da lista de palavras (turno: 13) e solicitou auxílio de A1 (turno: 16) para ler uma palavra de maior extensão vocabular (“restaurante”). Fez uso das seguintes funções comunicativas: instrumental (turno: 16) e interacional (turnos: 4-5, 16-17). Do ponto de vista semântico, fez uso da pista dada por A1 para fornecer sua resposta. Fez uso de palavras com significado lexical (turno: 18) e semântico-gramatical (turno: 16). Quanto ao aspecto

morfofossintático, observou-se o uso de uma palavra-frase (turnos: 5 e 18) e de uma frase simples interrogativa (turno: 16). No que se refere ao aspecto fonológico, observou-se processo fonológico de desenvolvimento do tipo simplificação de líquidas (turno: 18 - automatização do fonema /r/ na fala espontânea).

Ivan bocejou no início da atividade, modificando sua postura quando A1 chamou sua atenção. No decorrer do episódio, demonstrou indícios de atenção e compreensão à fala e às ações de A1 e de Melissa.

Irene demonstrou atenção à fala e às ações de A1 e dos colegas. Nesse episódio, atuou como “participante observadora”.

Atuação do adulto

Nesse episódio, observou-se que A1 iniciou o tópico de conversação com as crianças fazendo uso de pistas semânticas e de marcador linguístico de tempo, retomando o assunto discutido no encontro anterior. Executou ações, fez uso de pausas, acrescentou informações, fez uso de um gesto representativo (“comer”) e corrigiu a palavra que Melissa havia lido de modo silabado. A1 buscou, o tempo todo, a interação dialógica e a participação das crianças na atividade proposta.

4.1.2. Episódio 2: O que tem na feira

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Ivan, Irene e Melissa

Atividade proposta: Diálogo sobre nome de frutas (sem presença de objetos).

Contexto de ação: O episódio ocorre na sala de Fonoaudiologia. Todos estão sentados ao redor da mesa. Melissa está ao lado de A1, de frente para Ivan e Irene, que também estão sentados lado a lado. Não há objetos sobre a mesa. A2 está na filmagem.

A1 inicia a conversação evocando o nome de frutas (banana, maçã, laranja) que podem ser compradas na feira, com o objetivo de que as crianças deem continuidade à tarefa de nomeação.

1- Adulto 1: *Que outras frutas podem ter? Ajuda Irene!* (A1 direciona olhar para Irene).

2- Irene está ajeitando as folhas que contêm os desenhos de uma fruta que ela e Ivan fizeram no início do atendimento, pára a atividade e olha para A1.

3- Ivan está olhando para A1.

4- Melissa está olhando para A1.

5- Melissa: *Morango, pêra...*

6- Adulto 1: *Outra fruta, fala Ivan!*

7- Ivan: *Óói* (dirige-se a A1), faz expressão facial e gesto com as mãos espalmadas para cima.

8- Melissa: *Melancia.*

9- Ivan: *ia* (Ivan fala logo após Melissa e usa a mesma entonação de fala da colega).

10- Melissa: *Goiaba ... mamão.*

11- Ivan: *mão* (Ivan fala logo após Melissa e usa a mesma entonação de fala da colega).

12- Melissa: *Pêra.*

13- Ivan: *ea* (Ivan fala logo após Melissa, em tom mais alto e usa a mesma entonação de fala da colega).

14- Melissa direciona olhar para Ivan.

15- Irene desloca o foco de atenção de Melissa para Ivan.

16- Ivan olha para as colegas, faz um gesto com as mãos espalmadas para cima e faz uma pausa.

17- Ivan: *maaão* (provável locução para “mamão”).

18- Adulto1: *Tem caqui.*

19- Ivan: *a aqui?* (provável locução para “caqui”). (Variação na entonação da fala: “tom de dúvida”).

20- Adulto 1: *É, vocês conhecem caqui?*

21- Melissa faz o gesto de ‘não’ com a cabeça.

22- Irene faz o gesto de ‘sim’ com a cabeça.

23- Ivan faz o gesto de ‘sim’ com a cabeça.

Irene, durante o segmento, mantém-se atenta às ações e às falas dos demais participantes.

A1 dá continuidade à atividade questionando sobre outras frutas.

Análise da conversação

Nesse segmento, observou-se que A1 introduziu o tópico de conversação solicitando, inicialmente, que todos os participantes evocassem nomes de frutas. Ao introduzir a sequência interativa, A1 estabeleceu o princípio de alternância de turnos com Melissa (turnos: 1-5, 6-8) e com Ivan (turnos: 6-7).

A1 atuou, de certo modo, como “distribuidor oficial de turnos”, já que elegeu seus destinatários privilegiados (turno 1 – Irene; turno 6 – Ivan). Ao direcionar sua fala a Irene e Ivan, em circunstâncias diferentes, fez uso de fáticos para chamar a atenção (1), e incentivar a interação dialógica (6). Após introduzir a sequência comunicativa, Melissa e Ivan estabeleceram revezamento de turnos (8 a 13) até que, num dado momento, A1 volta a evocar o nome de outra fruta (turno: 18).

Nesse episódio, A1 estabeleceu par conversacional com Irene e Ivan, fazendo uma pergunta aberta (turno: 1) e outra fechada (turno: 20), quando se dirigiu a todos os participantes.

Observou-se que A1 atuou como “distribuidor de turnos”, elegendo destinatários privilegiados, e “distribuidor de tarefas”; evidenciando, desse modo, características de uma relação vertical.

Melissa participou da sequência interativa proposta inicialmente por A1 (turno: 1). Ao estabelecer alternância de turnos (revezamento de turnos) com A1 e Ivan, fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (na interação com o adulto – gesto - turno: 21, e na interação com Ivan – direcionar o olhar – turno: 14).

Ivan estabeleceu alternância de turnos de conversação (revezamento de fala) com Melissa, repetindo parte da fala da colega (turnos: de 8 a 13). Ivan se apoiou na fala da colega (“forma de eco”) repetindo, na maioria das vezes, as sílabas finais das palavras. Ivan também estabeleceu alternância de turnos com A1 (turnos: 6-7; 18-19). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turnos: 3, 7, 16 e 23) e paraverbais (variação na entonação da fala - turnos 7, 9, 11, 13 e 19).

Irene fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (atenção – turnos: 2, 15; uso de gesto - turno: 22), ao estabelecer interação não-verbal com A1 e com os colegas.

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Melissa atendeu à solicitação de A1 (turno: 1), atuou na direção da tarefa proposta, evocando o nome de frutas ainda não mencionadas (turnos: 5, 8, 10, 12), demonstrando, assim, indícios de atenção e compreensão. Semanticamente fez uso de palavras com significado lexical (turnos: 5, 8, 10, 12), empregando-as de modo pertinente ao contexto de ocorrência. Morfossintaticamente, fez uso de palavras-frase (turnos: 5, 8, 10, 12) caracterizadas por substantivos comuns. Quanto ao aspecto fonológico, verificou-se o uso de processo fonológico de desenvolvimento do tipo simplificação de líquidas, encontrando-se em fase de automatização do fonema /r/ (turnos: 5 e 12 - vocábulos: “morango” e “pêra”).

Ivan demonstrou atenção à fala e às ações de A1 (turno: 3). Tomou iniciativa e respondeu a um comentário de A1 (turno: 18) com uma pergunta (turno: 19), fazendo uso da função comunicativa heurística, com a finalidade de buscar esclarecimento. Quando solicitado a nomear uma fruta, dirigiu-se a A1 usando a fala (vocativo), expressão facial e gesto (turno: 7). Utilizou a fala de Melissa como apoio às suas respostas, criando, de certo

modo, uma “dependência dialógica”, repetindo, na maioria das vezes, a sílaba final. Por uma vez ele retornou à nomeação, dessa vez sem se apoiar na fala da colega. No que se refere ao aspecto morfosintático, verificou-se o uso de palavras-frase (turnos: 9, 11, 13, 17, 19). Quanto ao aspecto fonológico, observou-se fala inteligível e uso de processo fonológico de desenvolvimento do tipo redução silábica (designou “ia” para “melancia”, “mão” ou “maão” para “mamão”, “ea” para “pêra” e “aqui” para “caqui”- turnos: 9, 11, 17, 13, 19, respectivamente).

Irene demonstrou indícios de atenção à fala e às ações de A1 e dos colegas (mudança de postura - turno: 2; deslocamento do foco de atenção - turno: 15), assim como compreensão das mesmas.

Atuação do adulto

Nesse episódio, A1 introduziu o assunto e lançou a idéia principal (nomeação de frutas). Manteve-se atento às falas das crianças e, depois de alguns turnos, evocou o nome de uma fruta ainda não mencionada.

4.1.3. Episódio 3: A sacola de frutas

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Melissa, Ivan e Irene

Atividade proposta: Nomeação de frutas que o adulto retira da sacola.

Contexto de ação: O episódio ocorre na sala de fonoterapia. A1 tem à sua esquerda Melissa e à sua frente Irene e Ivan, que estão lado-a-lado. Ao lado de A1 encontra-se A2. A1 tem em mãos uma sacola com frutas e legumes de isopor e plástico. A2 atua como “participante observadora”.

A1 inicia a atividade relembrando, junto ao grupo, atividades de conversas sobre frutas. Sugere posteriormente que sejam dados os nomes das frutas que estão em uma sacola. A1 pega uma fruta, dirige-se ao grupo e pergunta o nome.

1- Adulto 1 começa a retirar as frutas da sacola, uma de cada vez, para que o grupo possa iniciar a atividade de nomeação.

2- Adulto 1: *Olha! O que é isso?* (mostra uma fatia de melancia).

3- Melissa: *Melancia!* (variação na entonação da fala).

4- Melissa pega a melancia da mão de A1 e a coloca no centro da mesa.

5- Irene está prestando atenção na ação de Melissa e à fala de A1.

6- Irene pega a melancia e a explora por alguns instantes.

7- Melissa está olhando para A1, esperando que retire mais uma fruta da sacola.

8- Ivan olha atentamente para a melancia que está nas mãos de Irene.

9- Adulto 1 retira outra fruta da sacola, uma maçã.

10- Melissa: *Ai, que bom! Hummm!* (Melissa toma a maçã da mão de A1 e a coloca no centro da mesa. Melissa realiza variação na entonação da fala: “hummm!”)

11- Irene coloca a fatia de melancia na mesa e pega a maçã.

12- Ivan pega a melancia assim que a fruta é deixada por Irene sobre a mesa.

13- Ivan explora a melancia, apertando e sentindo a textura da fruta de isopor, devolvendo-a ao local onde foi deixada pela primeira vez por Melissa.

14-Irene explora a maçã apertando e sentindo a textura da fruta de isopor, devolvendo-a ao local onde foi deixada pela primeira vez por Melissa.

15- Adulto 1 retira mais uma fruta da sacola e dirige sua fala à Irene.

16- Adulto 1: *Como chama essa fruta, Irene?*(mostra uma banana de isopor).

17- Irene: *Banana.*

18- Irene pega a fruta e a coloca na mesa, próximo à Melissa.

19- Melissa coloca a banana junto com as outras frutas.

20- Adulto 1: *Agora é você, Ivan.*

21- Adulto 1 coloca a mão dentro da sacola.

22- Ivan: *U* (provável locução para “uva”).

23- Adulto 1: *Espere um pouco, eu ainda não peguei.*

24- Adulto 1 retira a fruta e mostra (tem em mãos uma laranja).

25-Ivan- *U* (provável locução para “uva”).

26-Adulto 1: *Não, não. Que fruta é essa?*

27-Ivan: *Alalaana* (provável locução para laranja).

28-Melissa: *Laranja* (ênfatisa o fonema /r/).

29-Ivan: *Dá!* (gesto de beber concomitante à fala).

30- Adulto 1: *Sim, Ivan, com a laranja pode fazer suco.*

31- Ivan pega a laranja e a segura em suas mãos.

32- Adulto 1: *Pessoal* (aumento da intensidade vocal), *por hoje é só, na semana que vem vamos ao varejão. Cada um deve trazer dinheiro para comprar a sua fruta preferida.*

Informação retirada do diário de campo: A1 e A2 registram comunicado, no caderno de recados, informando sobre a ida ao varejão e a necessidade de envio do dinheiro para compra da fruta de preferência da criança.

Análise da conversação

Nesse episódio, A1 introduziu o tópico da conversação solicitando atenção do grupo para a tarefa a ser realizada. Participou da sequência interativa (turnos: 2, 9, 15, 21 e 24) e da sua finalização (turno: 32); estabeleceu e manteve alternância de turnos (revezamento de turnos) com: Melissa (turno: 2-3), Irene (turno: 16-17) e Ivan (turnos: 20-

22; 23-25; 26-27; 29-30). Em determinados momentos, direcionou sua fala a Irene (turno: 16) e a Ivan (turno: 20), buscando, provavelmente, incentivar o uso da fala. Nessa situação, ao direcionar sua fala, atuou de modo a selecionar seus interlocutores (destinatários privilegiados). Assumiu, nesse contexto, a função de “distribuidor de turnos”, fazendo uso de captadores (fáticos - turnos: 2 e 32), possivelmente para chamar a atenção das crianças.

A1 fez uso de marcadores conversacionais verbais (turno 2: “olha”), não-verbais (uso de gestos de apontar – turnos: 2, 16 e 24; execução de ações – turnos: 15, 21 e 24) e paraverbais (aumento da intensidade vocal – turno: 32). Estabeleceu par conversacional do tipo pergunta-resposta fechada com Melissa (turno: 1-2), com Irene (turno: 16-17) e com Ivan (turno 26-27).

As posturas de A1, no decorrer do episódio, evidenciaram predomínio de ações e comandos, características de uma relação interpessoal do tipo assimétrica (vertical).

Melissa correspondeu à interação dialógica iniciada por A1 (turno: 3), dando continuidade à sequência interativa e fazendo um comentário pertinente sobre a segunda fruta retirada da sacola (turno: 10). Estabeleceu alternância de turnos com Ivan (turno: 27-28), utilizando, como princípio de alternância, o revezamento de fala. Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (execução de ações – turnos: 4, 10 e 19; marca de atenção – turno: 7) e paraverbais (variação na entonação da fala – “hummm!” - turno: 10).

Ivan estabeleceu alternância de turnos com A1 (turnos: 20-22; 23-25; 26-27; 29-30), correspondendo à interação dialógica iniciada por A1 (turno: 20). Também estabeleceu alternância de turnos (revezamento) com Melissa (turno: 27-28). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (atenção – turno: 8; execução de ações – turnos: 13, 29 e 31).

Irene estabeleceu alternância de turnos (revezamento de fala), com A1 (turno: 16-17). Fez uso de marcador conversacional não-verbal (atenção – turno: 5; execução de ações - turnos: 6, 11, 14 e 18).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Melissa respondeu a pergunta inicial de A1, o que demonstrou indícios de atenção à fala e à ação de A1, como também compreensão das mesmas. Fez um comentário pertinente, fornecendo um atributo à segunda fruta nomeada. Utilizou as seguintes funções

comunicativas: função-resposta (forneceu um esclarecimento não solicitado – modelo de fala para Ivan – turno: 28) e representativa (forneceu um atributo/comentário – turno: 10). Do ponto de vista semântico, fez uso de palavras com significado lexical (turnos: 3 e 28) e semântico-gramatical (turno: 10), empregando-as de modo pertinente ao contexto de ocorrência. Do ponto de vista morfossintático, fez uso de palavras-frase (turnos: 3 e 28), caracterizadas como substantivos comuns. Além disso, fez uso de uma frase simples exclamativa (turno: 10). Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível e processo fonológico do desenvolvimento do tipo simplificação de líquidas (turno: 28), enfatizando o fonema /r/ (posição isolada).

Ivan demonstrou atenção à fala e às ações de A1 e colegas, assim como compreensão das mesmas. Observou atentamente a forma como Irene explorou cada uma das frutas e depois executou ações semelhantes. Quando solicitado, respondeu a pergunta de A1 demonstrando indícios de compreensão e engajamento na tarefa proposta. Antecipou-se à ação de A1, tentando “adivinhar” o objeto a ser retirado da sacola. Após algumas tentativas, forneceu uma resposta apropriada. Do ponto de vista semântico, Ivan fez uso de palavras com significado lexical (turnos: 27 e 29), utilizando-as de forma pertinente ao contexto de ocorrência. Morfossintaticamente, essas palavras foram caracterizadas como palavras-frase (turnos: 27 e 29), correspondendo a substantivos comuns. Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível e uso do processo fonológico do desenvolvimento do tipo harmonia consonantal (turno: 27) e redução silábica (turnos: 22 e 25).

Irene demonstrou indícios de atenção às ações de A1 e de Melissa. Manipulou as frutas de isopor deixadas sobre a mesa por sua colega, atuando sobre os dois objetos separadamente e de modo diferente (fez uma exploração superficial da “melancia” e uma exploração mais detalhada da “maçã”: olhou, apertou, sentiu a textura). Respondeu a pergunta de A1 (turnos: 16-17), o que demonstrou indícios de compreensão. Do ponto de vista semântico, fez uso de uma palavra com significado lexical (turno: 17), que morfossintaticamente pode ser caracterizada como uma palavra-frase (substantivo). Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível.

Atuação do adulto

A1 iniciou esse episódio dirigindo-se ao grupo: pegou uma fruta e perguntou o nome, dando oportunidade igual de participação a todos. Depois de pegar e pedir a nomeação de duas frutas, Melissa foi a primeira criança a tomar iniciativa. No turno seguinte, de apresentação das frutas, dirigiu-se à Irene. Em determinadas situações fez uso de gestos dêiticos (turnos: 2, 16, 24) como complemento à fala. Além disso, forneceu a função da laranja (turno: 30), visando, provavelmente, a corrigir possíveis “erros de fala ou compreensão”, inserindo a palavra em um contexto pertinente.

4.1.4. Episódio 4: Bolo de Frutas

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Melissa e Talita

Atividade proposta: Selecionar fotos de frutas para fazer bolo ou suco.

Contexto de ação: A atividade é realizada na sala de fonoterapia. A1 está sentada à frente de Melissa e de Irene, que se encontram uma ao lado da outra. A2 encontra-se ao lado de A1. Sobre a mesa há fotografias de frutas.

A1 e A2 iniciam conversando com as crianças sobre o que pode ser feito com as frutas: bolo ou suco. Os adultos sugerem a montagem de dois painéis (um com liquidificador e outro com uma batedeira, representando suco e bolo, respectivamente). Nesse segmento, os adultos retomam conversa sobre frutas usadas para fazer bolo, já que o painel com as frutas que servem para fazer suco foi pauta da sessão anterior.

1- Adulto 1: *Então a gente comentou que dá pra fazer bolo de...*

2- Melissa: *Banana, maçã, laranja.*

3- Adulto 1: *Olha! Não tinha me lembrado da laranja! E olha que bolo de laranja é bom!*

4- Melissa: *Laranja e cenoura também!*

5- Adulto 2: *Ué, e cenoura é fruta?*

6- Melissa: Faz uma expressão de dúvida e prossegue: *Não, não é!*

7- Talita mantém atenção à fala dos adultos e da colega.

8- Adulto 2: *Talita, conta pra Melissa o que a gente começou a fazer na sessão passada.*

9- Adulto 2: *De um lado a gente fez cartaz com frutas que servem para ...*

10- Talita: *Suco ... bolo.*

11- Adulto 2: *Isso! E agora, o que mais tem aqui que serve pra fazer bolo?*

12- Adulto 2 reorganiza as fotos das frutas para facilitar o manejo.

13- Melissa presta atenção na ação desenvolvida pelo adulto.

14- Talita presta atenção, aproxima-se e pega uma figura.

15- Talita: *Isso!* (pega a foto do limão)

16- Adulto 2: *Bolo de limão?* (variação na entonação da fala: “tom de surpresa”)

17- Melissa faz o gesto de não com a cabeça, olhando para A2.

18- Talita: *Não!* (devolve a foto ao centro da mesa).

19- Adulto 1: *Eu já comi! Você nunca comeu?* (referindo-se à Talita).

20- Adulto 1: *Você também não, Melissa?*

21- Melissa faz o gesto de não com a cabeça.

22- Adulto 1: *Eu já comi bolo de limão! É tão gostoso quanto bolo de laranja.*

23- Melissa: *E cenoura!*

24- Adulto 1: *Cenoura também!*

25- Melissa: *Adoro morango, esse aqui* (mostra a foto).

26- Adulto 1: *Você gosta? Morango é bom, né?*

27- Melissa: faz o gesto de sim com a cabeça.

28- Adulto 2: *E com morango dá pra fazer, o quê?*

29- Melissa: *Bolo!*

30- Adulto 2: *Dá pra fazer bolo de morango.*

31- Melissa: *Hum...no meu aniversário...sabe do que que vai ser?*

32- Adulto 2: *Ahã.*

33- Melissa: *Bolo branco com...cobertura, sabe de quê? Que (diz o nome de A1) gosta! Fala, fala!*

34- Adulto 1: *Do que eu gosto?*

35- Melissa: *Fala, que cor que você gosta?*

36- Adulto 1: *O quê?*

37- Melissa: *Que cor que é seu bolo?*

38- Adulto 1: *Que cor?*

39- Melissa: *É!*

40- Adulto 1: *Eu gosto de bolo de chocolate.*

41- Adulto 1: *Sabor!*

42- Melissa: *Sabor!*

Em seguida, Melissa continua contando sobre o bolo e sua festa de aniversário.

Análise da conversação

Nesse episódio, A1 e A2 se posicionam como falantes, estabelecendo alternância de turno com as crianças e assumindo posturas distintas no decorrer da atividade proposta.

A1 introduziu o tópico da conversação, retomando assunto que tinha relação com parte da atividade iniciada no encontro anterior. Fez comentários que aprovavam

(turnos: 3, 22 e 24) e/ou expandiam (turnos: 19 e 26) as respostas das crianças. O princípio de alternância de turnos de fala ocorreu por revezamento de turnos, quando A1 cedeu a palavra aos interlocutores (Melissa ou Talita), após ter feito suas proposições, ou seja, quando finalizou o outro falou. Estabeleceu par conversacional com Melissa (turnos: 1 a 4; 22 a 27; 34 a 42), fazendo uso do esquema pergunta-resposta fechada e aberta. O assunto foi mantido pelas trocas dialógicas estabelecidas entre A1 e Melissa de forma “mais natural”, ou seja, A1 não atuou como o único a propor temas e a dirigir atividades, fez também uso do que a criança trouxe de novidade, compartilhou opiniões e teceu comentários. Fez uso de fáticos (turnos: 3 e 26) e de marcadores conversacionais verbais (turno: 3 – “olha”; turno: 5 - “ué”) e paraverbais (variação na entonação da fala: “tom didático” – turno: 41).

A2 alternou turno de fala com Melissa (turnos: 28 a 31), questionando a criança sobre a tarefa do dia (selecionar fotos de frutas que serviam para fazer bolo) e Talita (turnos: 9-10; 11-15; 16-18). Fez uso de fático (turno: 5), de regulador (turno: 32) e de marcadores conversacionais verbais (turno: 5 - “ué”; turno: 11 - “e agora”), não-verbais (execução de ação - turno: 12) e paraverbais (variação na entonação da fala: “tom de surpresa” – turno: 16).

Melissa respondeu a interação dialógica iniciada por A1 (turno: 1-2). Iniciou turno de conversação, fazendo comentários (turnos: 4, 23 e 25) e introduzindo um tema pertinente (turno: 31). Participou da sequência interativa, fazendo uso do princípio de alternância de turnos, por meio de revezamento de fala (turnos 1 a 6; 22-23; 25-26; 28 a 39; 41-42), correspondendo ao esquema pergunta-resposta estabelecido por A1 e A2. Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais como resposta a questionamentos feitos pelos adultos e também durante ações desenvolvidas por estes (turnos: 6, 13, 17, 21, 27).

Talita alternou turno de conversação com A2, obedecendo ao princípio de alternância de fala (revezamento de turnos). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turnos: 11-14/15).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Melissa demonstrou engajamento, atenção e interesse nas atividades propostas. Apresentou atenção à fala de A1 e A2, compreendeu e executou a tarefa proposta fazendo

comentários pertinentes. Respondeu as perguntas e comentários dos adultos por meio da fala (turnos: 2, 4, 6, 23, 25, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 42) ou gestos (turnos: 6, 17, 21 e 27). Introduziu um assunto, fazendo um comentário sobre a fruta de sua preferência (turno: 25). Fez uso das funções comunicativas interacional e representativa, e de elemento dêixis de lugar (turno: 25). Do ponto de vista semântico, observou-se que inicialmente relacionou várias frutas, correspondendo, desse modo, à pergunta feita por A1 e A2. Fez uma mudança de categoria semântica quando se referiu a bolo de cenoura, embora seja um tipo de bolo muito comum. Fez o uso de palavras com significado lexical (turnos: 2, 4, 6, 23, 25, 29, 31, 33, 35, 37, 39 e 42) e semântico-gramatical (turnos: 4, 6, 23, 25, 31, 33, 35, 37) de modo pertinente ao contexto de ocorrência. Do ponto de vista morfossintático, fez uso de palavras-frase caracterizadas por substantivos comuns e frases simples de variadas extensões, compostas por substantivos, verbos, pronomes e advérbios. Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível e uso do processo fonológico de desenvolvimento do tipo simplificação de líquidas (fase de automatização do fonema /r/ -isolado).

Talita demonstrou indícios de engajamento, atenção e compreensão da tarefa proposta. Complementou a fala de A2 (turno: 10), seguindo em direção à tarefa proposta (selecionar uma foto de fruta e colar em um dos painéis: “bolo” ou “suco”). Observou, executou uma ação pertinente (turno: 14) e fez uma referência à ação executada (turno: 15) usando um elemento dêixis (de nome comum - “limão”). Do ponto de vista semântico, verificou-se uso de palavras com significado lexical (turnos: 10) e semântico-gramatical (turnos: 15 e 18), sendo ambos usados de forma pertinente ao contexto de ocorrência. Essas palavras foram classificadas, do ponto de vista morfossintático, como palavras-frase referentes a substantivos comuns (turno: 10), pronome demonstrativo (turno: 15) e advérbio de negação (turno: 18). Do ponto de vista fonológico, apresentou fala inteligível.

Atuação dos adultos

Nesse episódio, A2 montou a situação (selecionou fotografias de frutas, de um liquidificador e de uma batedeira e as distribuiu sobre a mesa). Depois introduziu o assunto, explicando o objetivo da tarefa do dia. Enquanto isso, A1 iniciou diálogo com Melissa. Após a arrumação, A2 inseriu-se na conversa de A1 com Melissa e também introduziu Talita. Nesse segmento, A1 e A2 assumiram diferentes papéis: partilharam conhecimentos,

incentivaram a participação de todos, fizeram perguntas específicas e correções. A1 e A2 divergiram quanto à opinião sobre “bolo de limão”. Pela entonação de voz de A2 (“tom de surpresa”) pode-se pressupor que não tinha conhecimento sobre bolo de limão. Diante disso, questiona a escolha da criança que então muda de opinião. Por sua vez, A1 menciona conhecer e apreciar bolo de limão e busca partilhar comentário com Talita e Melissa.

4.1.5. Episódio 5: O que é de comer? O que é de beber?

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Ivan, Irene, Talita e Jonas.

Atividade proposta: Escolha de embalagens para definir o que é “de comer” e o que é “de beber”.

Contexto de ação: A1 e A2 trouxeram uma caixa cheia de embalagens de produtos de supermercado para que o grupo pudesse explorar. A princípio, A1 solicita que o grupo selecione embalagens de produtos que não sejam comestíveis. Nesse episódio, o adulto solicita ao grupo que procure por embalagens de produtos que sejam “de comer” e “de beber”. O grupo tem à sua disposição várias embalagens sobre a mesa para fazer suas escolhas. As crianças estão todas sentadas bem próximas uma das outras. A1 está no comando da atividade e A2 dividiu-se entre a filmagem e participação na atividade.

1-Adulto 1: *Vamos ver o que ficou aqui na mesa que a gente come ou a gente bebe?*

2-Talita pega uma embalagem (leite) e nomeia: *Leite!* (imprecisão articulatória).

3-Adulto 1: *O que é, Talita?*

4-Adulto 1 toma a embalagem de leite da mão de Talita, levanta a caixa e mostra para o grupo que permanece em silêncio.

5-Adulto 1: *O que é esse?*

6-Adulto 1: *O que é isso, Talita?* (A1 aponta para o desenho do leite).

7-Talita: *Leite* (com imprecisão articulatória).

8-Adulto 1: *Leite* (“tom enfático”) e guarda a embalagem.

9-Adulto 1: *Vamos ver o que mais tem aqui?*

10-Ivan, Talita e Irene permanecem olhando para A1.

11-Jonas está com a cabeça baixa.

12-Adulto 1 pega e mostra uma embalagem de toddy.

13-Adulto 1: *Como chama, pessoal, isso daqui?*

14-Jonas faz o gesto de beber com a mão junto à boca.

15-Adulto 1: *Você sabe o nome?* (A1 dirige-se a Jonas).

16-Jonas: faz o gesto de sim com a cabeça.

17-Adulto 1: *Como que é?* (A1 dirige-se a Jonas).

18-Ivan emite uma palavra de forma ininteligível.

19-Talita pára com o que está fazendo (mexendo numa embalagem de nescau ball) e olha para Ivan.

20-Adulto 1: *Como, Ivan?*

21-Adulto 2: *Ivan, a* (A2 que está filmando fala seu apelido) *não está ouvindo!*

22-Adulto 1: *Fala um pouquinho mais alto, para sair na filmagem.*

23-Ivan volta-se por um instante para A2 que está bem próxima dele.

24-Adulto 1: *Como é que chama isso?* (balança a embalagem de toddy).

25-Ivan: fala ininteligível.

26-Adulto 1: *To-ddy* (fala de forma silabada).

27-Ivan: *Ó-chi* (provável locução para ‘toddy’)

Durante o episódio:

Irene segura a caixa de aveia (produto selecionado no início da atividade) e mantém atenção à fala dos adultos e colegas.

Jonas apresenta indícios de atenção às ações e falas do adulto e dos colegas.

Análise da conversação

Nesse episódio, A1 introduziu o tópico da conversação incentivando o grupo a procurar por embalagens de produtos alimentícios (turno: 1). A1 estabeleceu alternância de turnos (revezamento de fala) com Talita (1-2; 6-7), Jonas (15-16-17) e Ivan (20 a 27), buscando, provavelmente, maior participação e interação dialógica com cada criança do grupo. Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (execução de ação - turno: 4 e 24, uso de gestos dêiticos de apontar e mostrar – turnos: 6 e 12) e paraverbais (variação na entonação da fala - turnos: 8 e 26).

Observou-se que A1 dirigiu a conversação e fez perguntas direcionadas, e cada vez mais específicas, buscando a nomeação das embalagens (leite/toddy). Regulou o comportamento das crianças, estabelecendo, desse modo, uma relação interpessoal do tipo vertical (forma de interação, tipos de comandos, fala em tom didático).

Talita correspondeu à interação dialógica iniciada por A1. Alternou turnos (revezamento de fala) com A1 (turnos: 1-2; 6-7). Fez uso de marcador conversacional não-verbal (turnos: 2, 10 e 19).

Jonas respondeu as perguntas de A1 por meio de gestos (uso de marcador não-verbal – turnos: 14 e 16).

Ivan alternou turno de fala (revezamento) com A1 (turnos: 17-18, 24- 25, 26-27, sendo o turno 18, ininteligível). Fez uso de marcador conversacional não-verbal (turnos: 10 e 23).

Irene fez uso de marcador conversacional não-verbal (turno 10). Apresentou indícios de atenção ao longo da atividade.

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Talita compreendeu a tarefa proposta, tomou iniciativa, selecionou e nomeou espontaneamente uma embalagem (caixa de leite). Seguiu em direção à tarefa proposta,

demonstrando indícios de atenção e compreensão. Do ponto de vista semântico, empregou uma palavra com significado lexical (turnos: 2 e 7), de modo pertinente e apropriado ao contexto, sendo essa palavra caracterizada, do ponto de vista morfossintático, como uma palavra-frase referente a um substantivo comum. Fonologicamente, a palavra foi produzida com imprecisão articulatória, sendo possível compreender a emissão do vocábulo.

Jonas demonstrou indícios de atenção à fala e ações de A1, assim como a compreensão das mesmas. Respondeu as perguntas de A1, estabelecendo interação não-verbal (uso de gesto representativo: gesto de beber e gesto de “sim” com a cabeça; ambos utilizados de modo coerente ao contexto situacional).

Ivan demonstrou atenção à fala e ações de A1 e dos colegas. Tomou iniciativa de responder a uma pergunta feita ao colega. Suas respostas iniciais (turnos: 18 e 25) foram ininteligíveis, não sendo possível apurar se estavam apropriadas ao contexto. Após o modelo de fala fornecido por A1, pronunciou uma palavra com a mesma entonação de fala de A1, que se assemelhou à palavra falada por A1. Essa provável locução para “toddy”, “óchi”, pode ser compreendida como uma palavra-frase referente a substantivo comum, empregada com significado lexical pertinente ao contexto de ocorrência.

Irene demonstrou indícios de atenção às falas e ações de A1 e dos colegas.

Atuação do adulto

Nesse segmento, A1 iniciou conversação apontando ao grupo qual tarefa deveria ser realizada. Durante a atividade, fez algumas perguntas, buscando a nomeação dos produtos e maior precisão articulatória (Talita). Forneceu modelo de fala, a fim de obter inteligibilidade de fala (Ivan) e fez uso de gestos de apontar/mostrar como apoio à oralidade, visando a obter respostas verbais das crianças.

4.1.6. Episódio 6: Os alimentos preferidos da turma

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Ivan e Jonas

Atividade proposta: Mostrar e falar sobre embalagens de produtos trazidos de casa.

Contexto de ação: A1 e A2 solicitaram aos pais (via agenda) que enviassem embalagens de produtos referentes aos alimentos preferidos pelos seus filhos, para que esses produtos pudessem fazer parte do ‘mercadinho da turma’.

A1 pede a Ivan e Jonas que mostrem as embalagens que trouxeram de casa. Ivan se posiciona à frente de A1, em pé, e Jonas, ao lado de A1, encostado na parede. Ivan trouxe uma sacola com embalagens de congelados e de sucos de diferentes sabores. Jonas não trouxe embalagens. A2 encontra-se na filmagem.

1-Adulto 1: *Ivan, o que você trouxe?*

2- Ivan fala algumas palavras de forma ininteligível. Em seguida, pega a embalagem de suco de pêssego.

3-Ivan: *Cuco (locução para “suco”).*

4-Adulto 1: *Suco!* (tom de aprovação).

5-Ivan: *É* (Ivan dirige-se a Jonas que está em pé, ao lado de A1).

6-Adulto 1: *Ai, que delícia!* (A1 direciona o olhar para Jonas).

7-Adulto 1: *Olha, Jonas, ele tá mostrando pra você!*

8-Adulto 1: *Mostra aqui pro Jonas.*

9-Ivan: *Ó!* (dirige-se a Jonas e mostra a embalagem).

10-Adulto 1: *Fala pra ele, o que que é.*

11-Ivan: *Is ...* e fala parte do nome verdadeiro de Jonas, com variação na entonação de fala.

12-Adulto 1: *Que é isso?*

13-Adulto 1: *Fala pra ele: é suco!* (tom enfático: “é suco”).

14- Ivan: *Cuco* (Ivan articula de forma exagerada, seguindo o modelo dado).

15-Adulto 1: *Suco*

16-Jonas: *Suco.* (mesma entonação de fala do adulto)

17-Adulto 1: *De que é esse suco aí?*

18- Ivan: *Cuu*

19-Adulto 1: *Do que é esse suco?* (A1 pega a caixa de suco para si e mostra a figura da fruta para que Ivan possa nomeá-la). *Aqui que fruta que é essa?*

20-Ivan: *moon* (provável locução para “morango”).

21-Adulto 1: *morango?*

22-Ivan: *És.*

23-Adulto 1: *É morango? Olha bem pra figura, olha aqui.* (A1 pega a embalagem).

24-Adulto 1: *É morango isso?* (aponta para a figura do pêssego).

25-Ivan: *Não!*

26-Adulto 1: *Não!*

27-Jonas: *Não!* (mesma entonação de fala do adulto)

28-Adulto 1: *É de uva?*

29-Ivan: *U* (provável locução para “uva”).

30-Adulto 1: *Esse daqui é uva?* (A1 mostra a figura da embalagem – pêssego).

31-Adulto 1: *Olha aqui, Ivan! Essa fruta é uva?*

32-Ivan: levanta e abaixa os braços, olha para A1.

33-Adulto 1: *Ivan ... essa fruta aqui é uva?*

34-Ivan aponta para figura da embalagem e diz: *és ...pés.*

35-Adulto 1: *É uva ou não?*

36-Ivan: *Não, Péssego* (fala “pêssego” com imprecisão articulatória).

37-Adulto 1: *É ... essa fruta aqui é pêssego?*

38-Ivan: caão!

39-Adulto 1: *É pêssego!*

A1 prossegue com a atividade questionando Ivan sobre as demais embalagens.

Análise da conversação

A1 introduziu o tópico de conversação direcionando sua fala a Ivan, com o intuito de que a criança mostrasse e falasse sobre as embalagens que trouxe para a atividade do dia. Desse modo, A1 iniciou sequência interativa, dirigindo a conversação e selecionando um destinatário privilegiado (Ivan) para a troca comunicativa. Estabeleceu alternância de turnos com Ivan (turnos: 1 a 6; 10 a 14; 17 a 25; 28 a 39), instituindo como princípio de alternância, o revezamento de fala. A1 fez uso de fático (turno: 31 – “olha aqui”).

No decorrer do episódio, A1 fez uso de marcadores conversacionais verbais (turno: 7 - “olha” e turno: 31 - “olha aqui”), não-verbais (direcionamento de olhar: turno 6; uso de gestos de apontar e mostrar – turnos: 19, 23, 24 e 30). O marcador não-verbal foi usado nas seguintes situações provavelmente para: incentivar a participação de Jonas (6); como recurso auxiliar para que Ivan falasse o nome do suco (turno: 19), e nas demais cenas (turnos: 23, 24, 30), como uma forma de auxiliar na nomeação do tipo de suco. A1 também fez uso de marcadores conversacionais paraverbais (variação na entonação da fala: turnos: 4, 13 e 26 - em tom didático e de aprovação (turnos: 4 e 13) e para reforçar a resposta fornecida anteriormente (turno: 26).

Nesse segmento, observou-se que A1 retomou e reformulou perguntas (turnos: 12/13, 17/19, 23/24), provavelmente buscando compreensão, para que Ivan, desse modo, pudesse fornecer respostas coerentes com o contexto de ação.

Ivan estabeleceu interação dialógica com A1, seguindo o princípio de alternância de turnos por revezamento de fala. Apresentou um turno ininteligível (turno: 2). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turnos: 2, 5, 9, 32 e 34) e paraverbais (variação na entonação da fala - turnos: 11 e 14). Ao utilizar os marcadores não-verbais (turnos: 2, 5 e 9), Ivan executou ações como uma forma de complementar a fala, buscando, provavelmente, fazer-se compreender pelos adultos e colega. No turno 32 fez uso de

gestos, após ter sido solicitado algumas vezes a responder o nome do suco da embalagem. No turno 34, Ivan fez uso de um gesto seguido de fala, ao se referir ao produto do qual, A1, anteriormente havia solicitado a nomeação.

Jonas estabeleceu alternância de turno com A1, repetindo, com a mesma entonação, a palavra pronunciada por A1 (fala em “forma de eco” - turnos: 15-16; 26-27).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Ivan apresentou atenção, compreensão e engajamento, atuando em direção à tarefa proposta. Fez uso da função comunicativa regulatória. Do ponto de vista semântico, fez uso de palavras com significado lexical (turnos: 3, 5, 11, 14, 25 e 36), empregando-as de modo pertinente ao contexto de ocorrência. Fez uso de palavras semelhantes a palavras conhecidas (turnos: 20, 22 e 29). Fez uso de uma palavra desconhecida (“caão”). Do ponto de vista morfosintático, as palavras com significado lexical, e aquelas semelhantes a palavras conhecidas, referiram-se a palavras-frase caracterizadas por substantivos comuns (turnos: 3, 5, 11, 14, 18, 20, 22 e 29). Ivan também fez uso de palavras com significado semântico-gramatical (turnos: 25 e 36). Fez uso de duas frases simples (turnos: 34 e 36). Quanto ao aspecto fonológico, verificou-se fala inteligível e ininteligível, e processos fonológicos de desenvolvimento do tipo redução silábica (designa “moon” para “morango” e “u” para “uva”) e plosivação (designa “cuco” para “suco”).

Jonas demonstrou atenção à fala e ações de A1 e do colega. Apoiou-se na fala de A1 ao efetivar sua participação, atuando como “professor auxiliar”. As palavras emitidas, “colagens” de A1, foram empregadas de modo pertinente dentro do contexto de ocorrência e referiram-se a palavras-frase caracterizadas como substantivo comum (“suco”) e advérbio de negação (“não”). Quanto ao aspecto fonológico, observou-se fala inteligível.

Atuação do adulto

Nesse episódio, A1 fez perguntas cada vez mais específicas, buscando nomeação do produto (suco e do sabor do suco) trazido por Ivan, Além disso, fez comentários, incentivou a troca dialógica entre as crianças e forneceu modelo de fala.

4.1.7. Episódio 7: Organizando o mercadinho

Adultos presentes: Adulto 2

Crianças presentes: Ivan, Irene e Talita

Tarefa: Arrumação de prateleira com produtos de supermercado.

Contexto de ação: Em sessão anterior, as crianças iniciaram a arrumação das prateleiras do mercadinho, restando, para o presente encontro, arrumar a prateleira inferior. A2 sugere o início da atividade, e as crianças participam da arrumação. Depois de arrumarem parte dessa prateleira, tomando todo o espaço, A2 sugere rearranjo, para dar espaço para outros produtos. Feito o acordo, A2 sugere que busquem mais caixas de ovos, que ainda estão acondicionadas nas caixas que A2 trouxe. As crianças vão para a direção sugerida, e trazem objetos variados, incluindo a caixa de ovos (Talita).

1-Adulto 2 ...*que vai guardar aqui?*

2-Ivan: *Eu!*

3-Adulto 2: *Mais o que que vai guardar?* (ênfatisa o vocábulo “o que”).

4-Irene: *Eu!*

5-Ivan: *Não, eu!* (em tom enfático).

6-Talita coloca as latas de massa de tomate que estavam na prateleira de cima, uma ao lado da outra, preenchendo a parte do fundo da última prateleira que até então estava vazia.

7-Adulto 2: *Eu acho que tem alguma coisa esquisita aí... Sabe por quê?*

8-Ivan fala algumas palavras ininteligíveis, olhando para A2.

9-Irene: *Sabe!*

10-Adulto 2: *Eu acho que a gente pode fazer assim...uma latinha na frente da outra (A2 modifica a disposição de 2 latas na prateleira e orienta a fazerem fila dupla de latas no lado esquerdo da prateleira) pra ter mais espaço pra outras coisas, Talita.*

11-Ivan passa a colocar as outras 4 latas seguindo o modelo do adulto.

12- Irene passa a colocar as outras 4 latas seguindo o modelo do adulto.

13-Irene pega a última lata de massa de tomate para colocar junto às demais.

14-Ivan retira a latinha da mão de Irene e diz: *'meu'* (tom enfático).

15-Irene, logo em seguida, ajeita a latinha mantendo-a no mesmo lugar.

16-Talita mantém a caixa de ovos do lado direito da prateleira e desloca-a para o fundo da prateleira.

17-Adulto 2: *Será que tem mais ovo na caixa?* (A2 referindo-se a embalagens de ovos dentro de uma caixa que contém diversas embalagens).

18-Irene: fala ininteligível.

19-Adulto 2: *Irene, tem mais ovo dentro da caixa?*

20-Irene: *É.*

21- Talita vai até a caixa para procurar mais embalagens de caixas de ovos.

22-Adulto 2: *Vai lá procurar, Irene!*

23- Irene e Ivan se dirigem à caixa que contém as embalagens.

24-Adulto 2: *Vai ver se tem mais ovo, gente!*

25-Adulto 2: *Tem duas caixas, vai ver se tem mais!* (A2 refere-se a caixas de ovos).

26-Talita, Ivan e Irene aproximam-se ao mesmo tempo das caixas, à procura de mais caixas de ovos.

27-Irene fala de modo ininteligível, mostrando a embalagem de detergente para o adulto.

28-Adulto 2: *Ah! Detergente!* (tom de confirmação).

29-Ivan: *És!* (dirige-se a A2 - com uma embalagem de creme dental e faz o gesto de escovar os dentes.)

30-Adulto2: *Pasta de escovar os dentes* (tom de confirmação). *Vai lá, coloca no lugar.*

31- Ivan guarda o creme dental na prateleira onde estavam sendo guardados os produtos de higiene pessoal e material de limpeza.

32-Adulto 2: Pessoal, precisamos encerrar está na nossa hora.

Análise da conversação

A2 iniciou o tópico de conversação questionando o grupo sobre os produtos que seriam guardados na prateleira inferior. Participou da sequência interativa fazendo comentários (turno: 7), fornecendo modelo quanto à disposição dos produtos na prateleira (turno: 10), incentivando o grupo a procurar por embalagens de ovos (turnos: 17 e 24) e nomeando os produtos encontrados por Irene (turno: 28) e Ivan (turno: 30). Finalizou a conversação justificando o encerramento da atividade (turno: 32).

A2 estabeleceu alternância de turnos com Ivan (turnos: 1-2; 7-8; 29-30) e Irene (turnos: 3-4; 7-9; 19-20; 27-28), fazendo regulagem de turnos por revezamento de fala. Em determinado momento, direcionou sua fala à Talita (turno: 10) e, em outro, à Irene (turnos: 19 e 22), elegendo, nessas situações, um destinatário privilegiado. Ressalta-se que mesmo com o direcionamento de A2, todos participaram atuando em direção à atividade proposta (organizar as latas de massa de tomate e procurar por caixas de ovos).

As trocas comunicativas estabelecidas entre A2 e as crianças ocorreram por meio de esquema pergunta-resposta, no qual se evidenciou o tipo de relação interpessoal que norteou a dinâmica do grupo (relação vertical). A2 propôs como deveria ser

organizada a brincadeira, direcionando a atividade de modo que as crianças atuassem em direção à tarefa proposta por ele.

A2 fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turno: 10) e paraverbais (variação na entonação da fala - turnos: 3, 28 e 30).

Ivan estabeleceu alternância de turnos com A2 (turnos: 1-2; 7-8; 29-30 sendo o turno 8, ininteligível) e com Irene (turnos: 4-5). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (execução de ações – turnos: 11, 14, 23, 26, 31 e uso de gesto representativo – turno: 29) e paraverbais (variação na entonação da fala - turnos: 5 e 14).

Irene iniciou conversação, disputando com Ivan quem iniciaria a arrumação da prateleira (turnos: 4-5). Durante a sequência interativa, estabeleceu alternância de turnos com A2 (turnos: 7-9; 17 a 20; 27-28) sendo dois turnos ininteligíveis (18 e 27). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (gesto de apontar – turno: 27; execução de ações – turnos: 12, 13, 15, 23 e 26).

Talita fez uso de marcador conversacional não-verbal, estabelecendo interação não-verbal com A2 (executa ações - turnos 6, 16, 21 e 26).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Ivan teve iniciativa em responder a pergunta que A2 fez ao grupo (turno: 1), indicando empenho na atividade proposta e demonstrando indícios de compreensão. Sustentou sua posição quanto a quem executaria a tarefa, utilizando o “não”, em tom enfático, como protesto, a fim de impedir que a ação fosse realizada por Irene. Nesse contexto, fez uso da função comunicativa função-resposta. Quando A2 fez um comentário (turno: 7), Ivan forneceu resposta ininteligível. No decorrer do episódio, executou ações, atuando em direção à tarefa proposta, demonstrando engajamento, atenção e interesse. Fez uso de dêixis de pessoa (turnos: 2, 5 e 14) e da expressão “és” que nesse contexto foi interpretada como uma forma de chamar a atenção do adulto para si (função comunicativa regulatória). Do ponto de vista semântico, Ivan fez uso de palavras com significado lexical (turnos: 2 e 5) e semântico-gramatical (turnos: 5 e 14), sendo ambas empregadas de modo pertinente ao contexto de ocorrência. Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível e ininteligível.

Irene fez uso da função comunicativa interativa (turnos: 9 e 20). Respondeu a pergunta inicial de A2 demonstrando indícios de engajamento e interesse pela atividade proposta. No decorrer do episódio, respondeu (turno: 9) a outra pergunta (turno: 7) de A2, porém não executou ações que permitissem a A2 ter maiores subsídios para afirmar se ela compreendeu de fato a pergunta. Em outro momento, respondeu (turno: 20) a outra pergunta de A2, sendo sua resposta considerada como inapropriada à pergunta (responde “é” para “tem”). Quanto ao aspecto morfosintático, fez uso de um pronome pessoal (turno: 4) e dois verbos (turnos: 9 e 20). Apresentou fala inteligível e ininteligível.

Talita observou as ações de A2 e colegas, atendeu às ordens simples e executou ações atuando em direção às tarefas propostas demonstrando indícios de atenção e compreensão.

Atuação do adulto

Nesse episódio, A2 iniciou a atividade, lançando uma pergunta com o propósito de incentivar o grupo a dar continuidade à tarefa iniciada no encontro anterior. No decorrer da atividade, fez um comentário acrescido de modelo sobre a disposição dos produtos (turno: 10), para que o grupo pudesse reorganizar as embalagens na prateleira desocupada (inferior). Em seguida, fez uma pergunta (turno: 17), buscando, provavelmente, motivar o grupo a dar continuidade à tarefa proposta. Direcionou sua fala à Talita, provavelmente buscando interação verbal, e à Irene, provavelmente para motivá-la a continuar participando da atividade de forma atuante, já que nos encontros anteriores ela atuou mais como “participante observadora”.

4.1.8. Episódio 8: Brincando de Mercadinho

Adultos presentes: Adulto 1 (A1) e Adulto 2 (A2)

Crianças presentes: Jonas e Ivan

Atividade proposta: Brincar de fazer compras no mercado “Dia-a-dia”.

Contexto de ação: Inicialmente, A1 e A2 arrumaram os produtos nas prateleiras com a ajuda de Ivan e Jonas para, em seguida, iniciarem a brincadeira de mercado. Ivan e Jonas iniciam suas compras no mercadinho “Dia-a-dia”. Efetuada a compra, Jonas retira as compras da sacola e nomeia os produtos que comprou.

1-Jonas começa a colocar suas compras em cima da mesa.

2-Adulto 2: *Jonas, fala pra mim o que você comprou?*

3-Jonas: *Ovo* (e mostra a embalagem para A2).

4-Adulto 2: *Ovo...que mais?* (variação na entonação da fala).

5-Jonas: *Que mais?* (usa a mesma entonação do adulto).

6-Jonas: *Olha também ... esse aqui* (mostra o toddy e o coloca sobre a mesa).

7-Ivan: fala ininteligível.

8-Jonas: *...ainda* (coloca a mão na sacola para retirar outro produto).

9-Ivan: fala ininteligível (mesma entonação de fala de Jonas).

10-Jonas: *Outro também... esse aqui* (mostra o toddy).

11- Jonas: *Também e* (mostra o iogurte).

12-Adulto 2: *Que é isso, Jonas?* (referindo-se ao iogurte).

13- Jonas: *Eu comprei mais um.*

14-Adulto 2: *Eh... caiu!* (Jonas derruba um iogurte) (aumenta intensidade vocal em “caiu”)

15-Ivan dá risada.

16-Adulto 2: *Pega lá.* (aumento da intensidade vocal, tom enfático).

17-Jonas: *Tem mais* (supostamente para indicar que vai prosseguir na resposta ao adulto com relação às suas compras).

18-Ivan: *Aí, ó!* (referindo-se ao produto que Jonas deixou cair).

19-Jonas fala de modo ininteligível.

20-Adulto 2: *Não entendi, Jonas.*

21-Jonas: *Aqui, ó!* (aponta o que tem na mão de Ivan).

22-Adulto 2: *Ah! O Ivan comprou uma pasta de dente, né?*

23- Jonas: *é, pasta de dente.*

24-Adulto 2: *Mas vem aqui pra você me falar o que você... comprou?*

(referindo-se a Jonas).

25-Jonas se aproxima e começa a apontar os produtos que comprou.

26-Adulto 2: *comprou toddy... que mais?* (variação na entonação da fala: “que mais?”).

27-Jonas: *Suco...* (variação na entonação da fala).

28-Adulto 2: *Suco...* (mesma entonação de fala de Jonas).

29-Jonas: *Lete...* (variação na entonação da fala).

30-Adulto 2: *Leite...* (mesma entonação de fala de Jonas).

31-Jonas: *agute, lete, gaafa, gaafa, duas gaafa!* (variação na entonação da fala “duas garrafas”).

32-Adulto 2: *Tudo garrafa!*

33-Jonas: *É!*

34-Adulto 2: *Nossa, Jonas, você comprou um monte de coisas.*

35-Ivan: *Ó, ó, ó!* (chamando a atenção de A2 e de Jonas).

36-Jonas: *maçã* (nomeia um produto que Ivan comprou).

37-Ivan aponta seus produtos e começa a nomear: *dois* (aponta para maçã e sabonete), *dois* (aponta para pasta de dente e banana), *dois* (aponta para pêra e caixa de algodão), *dois* (aponta para o detergente).

38-Adulto 2: *Olha, o Ivan tá me mostrando as coisas que ele comprou, Jonas!*

39: Adulto 2: *Olha aqui!* (A2 dirige-se a Jonas com variação na entonação da fala).

40-Adulto 2: *O Ivan comprou: pêra...*

41- Ivan: *ba*

42-Adulto 2: *Que mais você comprou?*

43-Ivan: *mi* (para maçã).

44-Adulto 2: *ma...* (variação na entonação da fala).

45-Ivan: *ma* (para maçã).

46-Ivan: *ma* (para sabonete).

47-Ivan aponta para banana e diz: “*me*”.

48-Ivan aponta para o detergente e diz: “*ás*”.

49-Ivan aponta para a pêra e diz: “*ás*”.

50-Ivan aponta para a caixa de algodão e diz: “*nã*”.

A2 faz uma retomada do que foi feito e explica porque a atividade precisa ser encerrada.

Análise da conversação

A2 introduziu o tópico de conversação sugerindo que Jonas nomeasse os produtos que comprou durante a simulação do mercadinho. Alternou turnos de fala com Jonas (turnos: 2-3; 4-5; 12-13; 14/16-17; 19 a 23; 26 a 34) e com Ivan (turnos: 40 a 50), estabelecendo regulagem de turnos, por meio de revezamento de fala. A2 cedeu a palavra a Jonas e depois a tomou por iniciativa própria quando solicitou a nomeação de um produto (turno: 12), e quando julgou necessário chamar a atenção de Jonas, para que pudesse dar continuidade à tarefa proposta (turno: 24). A forma como A2 entrevistou durante a alternância

de turnos, com Jonas, demonstrou indícios de uma posição de liderança e “poder”, característica de uma relação vertical (assimétrica).

Durante a sequência interativa, observou-se o uso de captadores (fáticos – turnos: 22 e 38) que, provavelmente, foram utilizados para que A2 pudesse se certificar de que fora compreendido (turno: 22), e para obter atenção e participação de Jonas (turno: 38). No turno 22, o adulto também fez uso de um regulador.

A2 fez uso do esquema pergunta-resposta aberta ao estabelecer pares conversacionais com as crianças. Utilizou marcadores conversacionais paraverbais (turnos: 4, 14, 16, 26, 28, 30, 38, 39 e 43). Verificou-se que o marcador paraverbal foi utilizado para se obter e/ou manter a atenção dos interlocutores, sendo a variação na entonação da fala, um dos recursos mais usados.

Jonas estabeleceu alternância de turnos com A2 (turnos: 2 a 5; 12-13; 14/16-17; 19 a 23; 26 a 34), sendo um deles ininteligível (turno: 19). Respondeu ao comentário de Ivan (turno: 35), nomeando um dos produtos comprados pelo colega (turno: 36). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turnos: 3, 6, 8, 10, 11 e 21). Os marcadores não-verbais usados corresponderam a gestos dêiticos de apontar ou mostrar, usados como referência a objetos. Além disso, fez uso de marcadores conversacionais paraverbais (variação na entonação da fala - turnos: 5, 27, 29 e 31).

Ivan estabeleceu alternância de turnos com A2 (turnos: 40 a 44) e com Jonas (turnos: 8-9; 18-19), sendo ininteligíveis os dois últimos turnos. Ivan fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (turnos: 18, 37, 47 a 50), sendo usado o gesto para complementar a fala e sinalizar a ação realizada. Observou-se uso da fala como complemento ao gesto dêitico de apontar (turnos: 37 e 46 a 49). Ivan também fez uso de marcador conversacional não-verbal e paraverbal (riso - turno: 15).

Análise do desenvolvimento linguístico das crianças

Jonas apresentou iniciativa, interesse, engajamento. Executou ações, atuando em direção à tarefa proposta, o que demonstrou indícios de compreensão e atenção. Fez uso da função comunicativa representativa (fornece informações: turnos: 6, 10, 11, 13, 17 e 21). Utilizou gestos dêiticos de apontar (turnos: 21 e 25) e mostrar (turnos: 3, 6, 10 e 11), ambos como complemento à oralidade. Semanticamente, fez uso de palavras com significado do

tipo lexical e semântico-gramatical, que foram empregadas de forma pertinente ao contexto de ocorrência. Observou-se que quando A2 o questionou sobre os produtos comprados, em primeira instância, não os nomeou, fez-lhes referência pertinente. No decorrer da atividade, quando solicitado a “falar” sobre o que comprou (turno: 24), nomeou os produtos. Do ponto de vista morfossintático, verificou-se o uso de palavras-frase (caracterizadas por substantivos comuns e um composto), frases simples, estruturadas com sujeito-verbo-complemento (turnos: 10 e 13), ou verbo-complemento (turnos: 17 e 23). Quanto ao aspecto fonológico, observou-se fala inteligível e ininteligível e processo fonológico do desenvolvimento do tipo redução silábica (turno: 31).

Ivan apresentou envolvimento na tarefa proposta. Demonstrou indícios de atenção e compreensão, executando ações relacionadas à tarefa proposta. Fez uso de uma expressão (turno: 18) caracterizada por um vocativo, para sinalizar a localização de um produto. Apontou e quantificou os produtos que comprou sem estabelecer correspondência numérica. O uso do léxico, nesse caso, não foi apropriado. Fez uso de sílabas que não condizem com o nome dos produtos por ele apontados. As sílabas foram empregadas concomitantemente ao uso de gestos dêiticos (apontar – turnos: 47 a 50). Do ponto de vista fonológico, as sílabas foram consideradas como processos fonológicos denominados idiossincráticos.

Atuação do adulto

Nesse episódio, A2 pediu a nomeação dos produtos, provavelmente para incentivar a descrição de ações. No decorrer da atividade, auxiliou na nomeação dos produtos, fornecendo pista semântica (turno: 40) e fonológica (turno: 44). Forneceu ordens simples (turno: 16) e solicitou verbalmente a atenção de um dos participantes (turnos: 24 e 38), provavelmente buscando maior participação.

4.2. Síntese dos episódios - Grupo

Modos de participação

Observou-se que as crianças, em contexto de grupo, demonstraram indicadores de atenção, compreensão e executaram tarefas, de variados modos, de acordo com a atividade proposta.

Verificou-se que, em várias situações, a atuação de uma criança parece ter refletido, algum tempo depois, na ação de outra, sendo as formas de iniciativa diferenciadas entre elas. No episódio 2, verificou-se que a atividade realizada por Melissa (evocar nomes de frutas) pareceu ter influenciado na participação de Ivan que, ao estabelecer alternância de turnos com Melissa, tomou a fala da colega como apoio inicial, desvinculando-se da mesma posteriormente. No episódio 3, Melissa executou ações, posteriormente realizadas, de modo semelhante, por Irene e Ivan. No episódio 4, Talita modificou sua resposta, após comentário do adulto e do colega. No episódio 7, Ivan, Irene e Talita compartilharam ações e atenção; Irene e Ivan disputaram uma tarefa (arrumar a prateleira). No episódio 8, Jonas e Ivan compartilharam atenção, em alguns momentos, de modo que um chamou a atenção do outro para a tarefa que estava sendo realizada.

Além disso, todos demonstraram indicadores de compreensão, respondendo as perguntas dos adultos, por meio da fala e/ou gestos (dêiticos ou representativos), incluindo-se gestos com a cabeça (“sim/não”), sendo que, na maioria das vezes, as crianças se limitaram a responder as perguntas direcionadas a cada uma delas.

Todos executaram tarefas, e os modos de atuação, nessas situações, variaram entre os participantes do estudo. Melissa, muitas vezes, foi a primeira a responder perguntas ou a dar continuidade à atividade. Ao responder as perguntas, algumas vezes expandiu ou modificou o assunto (episódio 4). Ivan, inicialmente, respondeu quando o adulto se dirigiu diretamente a ele, depois passou a fornecer respostas às perguntas feitas ao grupo ou a colegas. Executou ações, atuando em direção à tarefa proposta, demonstrando engajamento e interesse por atividades diversificadas que envolveram maior movimentação (episódios 7 e 8). Talita respondeu as perguntas dos adultos, restringindo-se ao tópico da conversação (episódio 4 e 5). Executou ações, sem que houvesse necessidade de o adulto lhe dirigir comando específico. Irene (episódio 7) e Jonas (episódio 8) executaram ações durante as atividades, envolvendo tarefas mais variadas.

Análise da conversação

Todos os participantes estabeleceram interação verbal e/ou não-verbal com os adultos e com o colega. Todas as crianças, com diferentes frequências, fizeram uso da oralidade.

As conversações ocorreram por meio de revezamento de fala como princípio de alternância de turnos, sendo o diálogo predominantemente iniciado pelos adultos, obtendo-se, em alguns momentos, ressonância nos demais participantes. As crianças corresponderam, de formas variadas, às interações dialógicas, fornecendo respostas (verbais e/ou não-verbais) pertinentes ao contexto conversacional.

Nos episódios 2, 6 e 8, observou-se diálogo entre parceiros. No episódio 2, Melissa e Ivan alternam turnos ao evocarem nomes de frutas. Ivan utilizou a fala da colega como apoio para suas respostas, que consistiram em “ecos” da fala de Melissa (turnos: 8 a 13). No episódio 6, Ivan busca interação verbal com Jonas (turnos: 9 e 11), que não corresponde à tentativa. No episódio 7, Ivan e Irene alternam turno de fala (turno: 4-5) em resposta às perguntas iniciais do adulto (turnos: 1 e 3).

Os turnos de fala, tanto na interação com os adultos, como entre parceiros, referiram-se a nomeações, informações, repetições de palavras, após correção do modelo de fala, e breves comentários correspondendo ao esquema pergunta-resposta (fechado ou aberto) instituído pelos adultos. Os turnos de fala mostraram-se inteligíveis, na maioria das vezes, e coerentes ao contexto conversacional.

Ao estabelecer interação com o outro (adultos ou parceiros), as crianças fizeram uso de marcadores conversacionais não-verbais, que incluíram gestos dêiticos (de apontar ou mostrar), representativos e gestos com a cabeça (“sim” / “não”).

Além disso, verificaram-se mudanças de postura, direcionamento de olhar, deslocamento do foco de atenção e estabelecimento de atenção partilhada, como “sinais de escuta”, em resposta à fala e/ou às ações realizadas pelo interlocutor (adultos ou parceiros).

Os marcadores paraverbais (variação na entonação da fala e aumento da intensidade vocal) foram usados pelas crianças, na maioria das vezes, em “forma de eco” à fala dos adultos.

Desenvolvimento linguístico

Aspectos pragmáticos

Verificou-se intenção comunicativa das crianças do grupo, especialmente na interação com os adultos.

Nos episódios analisados, identificou-se uso das funções comunicativas por parte de algumas crianças do grupo, nas seguintes situações: ao dirigir-se ao outro buscando por informações e esclarecimentos; ao fazer comentários e fornecer atributos a objetos, e ao interagir e nomear objetos, sendo os usos, variáveis de acordo com os contextos de ocorrência.

As funções comunicativas regulatória e função resposta foram usadas por Ivan e Melissa. A função representativa, por Jonas e Melissa. Ivan também fez uso da função heurística, e Melissa das funções instrumental, interacional e pessoal.

Ivan e Jonas fizeram uso de gestos dêiticos (apontar e mostrar) e representativos, porém com usos diferentes, Ivan usou gestos como apoio à oralidade e Jonas fez uso dos gestos para representar ações, ou seja, no lugar das palavras (episódio 5).

Observou-se o uso de dêixis de pessoa (Ivan e Irene) e de lugar (Melissa).

No que se refere ao nível de contextualização da linguagem, verificou-se que se referiu à situação imediata e concreta, com exceção de Melissa, que descreveu uma ação fazendo referência ao futuro imediato (episódio 4 – “bolo do seu aniversário”).

Aspectos semânticos

As crianças fizeram uso de palavras com significado lexical (nomes, verbos e adjetivos) e semântico-gramatical (preposições, artigos, conjunções, advérbios), ambos empregados, na maioria das vezes, de forma pertinente aos contextos de ocorrência.

Aspectos morfossintáticos

Verificou-se o uso predominante de enunciado de uma palavra (palavras-frase), caracterizada por substantivo comum e verbo. Mais raramente, observou-se uso de frases simples, compostas por três ou mais elementos, utilizadas, predominantemente, por Jonas (episódio 8) e por Melissa (episódio 3 e 4).

Aspectos fonológicos

Identificaram-se processos fonológicos do desenvolvimento do tipo redução silábica (Ivan e Jonas), harmonia consonantal (Ivan), plosivação (Ivan), simplificação de líquidas (Melissa). Além disso, observou-se uso de processo idiossincrático (Ivan).

Todos os participantes apresentaram fala inteligível, sendo que Ivan, Irene e Jonas apresentaram também segmentos ininteligíveis.

4.3. Síntese dos episódios – individual

Cada criança⁸ do grupo teve um modo de participação peculiar, provavelmente em função do conhecimento e das experiências sobre o assunto abordado, da dinâmica envolvendo as atividades propostas e das relações sociais estabelecidas entre elas.

Criança 1 – Irene, 8 anos

Modos de participação

Irene participou de cinco episódios (episódio 1, 2, 3, 5 e 7). Irene é uma criança tímida, quieta e observadora. Durante os episódios, apresentou diferentes modos de participação, os quais a influenciaram, de certo modo, no uso da linguagem. Atuou como “participante observadora”, demonstrando indícios de atenção às falas e às ações dos adultos e dos colegas: direcionamento do olhar (episódio 3: turno 5; e episódio 5: turno 10) e deslocamento do foco de atenção (episódio 1: turno 15; episódio 2: turnos 2 e 15). Observou as ações desenvolvidas pelos parceiros, realizando atuação conjunta (episódio 7: disputa e partilha de ações). Manipulou objetos (episódio 3: turnos 6, 11 e 14) e executou ações, atuando em direção às tarefas propostas (episódio 2: turno 2; episódio 7: turnos 12, 13, 15, 23 e 26), sinalizando, desse modo, indícios de compreensão. Irene modificou seu modo de participação, à medida que foram propostas atividades mais dinâmicas. Durante o episódio 7 (“Organizando o Mercadinho”), Irene mostrou-se interessada e engajada nas tarefas propostas (pegar embalagens de produtos comestíveis, de higiene pessoal e limpeza, e arrumar as prateleiras para, em seguida, iniciar a simulação do mercadinho). A princípio, demonstrou indicadores de constrangimento devido à presença e participação da fonoaudióloga pesquisadora. No decorrer do período da pesquisa mostrou-se mais a vontade.

Análise da conversação

Estabeleceu alternância de turnos com o adulto (episódio 7: turnos 4, 9, 18, 20 e 27, sendo os turnos 18 e 27 ininteligíveis). Correspondeu à interação dialógica, fornecendo respostas pertinentes ao contexto conversacional. Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (indícios de atenção; direcionou olhar, deslocou o foco de atenção, executou ações, silêncio). Estabeleceu interação não-verbal com os colegas, e

⁸ Ordenação das crianças seguindo o critério de ordem alfabética.

interação verbal e não-verbal com os adultos. Respondeu a pergunta fechada feita pelo adulto, usando uma palavra com carga semântica (episódio 3: turno 17).

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Irene correspondeu à interação iniciada pelo adulto, predominantemente pelo adulto responsável pelo grupo. Fez uso de dêixis de pessoa (episódio 7: turno 4). Quanto ao aspecto semântico, verificou-se uso de palavras com significado lexical (episódio 3: turno 17; episódio 7: turnos 4, 9 e 20), de modo pertinente ao contexto. No episódio 7, as respostas foram consideradas parcialmente apropriadas, devido ao fato de Irene ter apresentado desvio de flexionamento verbal (episódio 7: turno 9) e resposta inapropriada (episódio 7: turno 20).

Do ponto de vista morfossintático, fez uso de palavras-frase, caracterizadas por substantivo comum (episódio 3: turno 17), pronome pessoal (episódio 7: turno 4) e verbos (episódio 7: turnos 9 e 20). Quanto ao aspecto fonológico apresentou fala inteligível e ininteligível.

Criança 2 – Ivan, 8 anos

Modos de participação

Ivan participou de sete episódios (1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8). Nos primeiros episódios, limitou-se a responder as perguntas que lhe foram dirigidas. No decorrer das atividades propostas, notou-se que Ivan começou a tomar iniciativa para responder as perguntas feitas ao grupo e a executar ações, sem que fosse necessário o comando verbal do adulto. Em diferentes situações, usou a fala do outro como apoio a suas respostas, mantendo turnos de conversação mesmo quando sua fala se apresentou ininteligível. Diante da percepção de que não estava sendo compreendido, fez uso de gestos como apoio à oralidade, e de marcadores conversacionais paraverbais concomitantes a não-verbais até que fosse compreendido.

Demonstrou indícios de atenção, como: olhar para o interlocutor (episódio 1: turno 9; episódio 2: turno 16; episódio 3: turno 8; episódio 6: turno 32; episódio 7: turno 8); manter atenção (episódio 1: turno 3; episódio 2: turno 3 e episódio 5: turno 10); deslocar o foco de atenção (episódio 1: turno 14); dirigir-se ao outro (episódio 2: turno 7; episódio 6: turnos 5 e 9). Realizou exploração rápida dos objetos (episódio 3: turnos 12 e 13) e

apresentou atuação conjunta (episódio 7: turno 27). Além disso, executou ações (episódio 3: turnos 12 e 13; episódio 6: turno 2 ; episódio 7: turnos 11, 14, 23, 26 e 31), atuando em direção às tarefas propostas, demonstrando indícios de compreensão e engajamento.

Análise da conversação

Ivan correspondeu à interação dialógica iniciada pelos adultos, dando continuidade à sequência interativa, estabelecendo alternância de turnos com os adultos e utilizando revezamento de fala (episódio 2: turno 6-7, 18-19; episódio 3: turnos 20-22; 23-25; 26-27; 29-30; episódio 5: turnos 17-18; 23 a 27; episódio 6: turnos 1 a 5; 8 a 15; 17 a 26; 28 a 39; episódio 7: turnos 1-2; 3-5; 7-8; 29-30; episódio 8: turnos: 40 a 44).

Estabeleceu alternância de turnos também com Melissa (episódio 2: turnos 8 a 13) e com Jonas (episódio 8: turnos 8-9; 18-19). No episódio 6, Ivan se reportou a Jonas, para mostrar e nomear a embalagem de suco que tinha em mãos (turnos: 9 e 11), iniciando turno de conversação com incentivo de A1, entretanto, Jonas não demonstrou indícios de reconhecimento ou apoio à fala do colega.

Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (marcas de atenção e execução de ações enumeradas anteriormente; uso de gestos com o corpo (episódio 2: turno 7 e episódio 6: turno 32); gestos representativos (episódio 3: turno 29 e episódio 7: turno 29), gestos dêiticos de apontar (episódio 8: turnos 37; 47 a 50), silêncio (episódio 1: turno 3). Utilizou também marcadores conversacionais paraverbais (aumento da intensidade vocal: episódio 2: turno 13; variação na entonação da fala, seguindo o modelo de fala do outro: episódio 2: turnos 9, 11, 13 e 19 e episódio 6: turno 11). Fez uso de um marcador conversacional não-verbal e paraverbal – riso (episódio 8: turno 15).

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Ivan fez uso das funções comunicativas: regulatória (para chamar atenção), heurística (busca por esclarecimento) e função-resposta (negação). Fez uso de dêixis de pessoa (episódio 7: turno 2). Do ponto de vista semântico, verificou-se o uso de palavras com significado lexical (episódio 2: turnos 11, 17 e 19; episódio 3: turno 27 e 29; episódio 5: turno 27; episódio 6: turnos 3, 5, 9, 11, 14, 18, 20, 22, 29 e 36; episódio 7: turnos 2 e 5) e palavras com significado semântico-gramatical (episódio 6: turno 25; episódio 7: turno

14; episódio 8: turno 18), sendo ambas empregadas de modo pertinente ao contexto de ocorrência.

Quanto ao aspecto morfossintático, observou-se uso de palavras-frase (episódio 2: turnos 11, 17 e 19; episódio 3: turnos 27 e 29; episódio 5: turno 27; episódio 6: turnos 3, 5, 14, 18, 20, 22, 25 e 29; episódio 7: turnos 2 e 14) caracterizadas por substantivos comuns, verbos, pronome possessivo e advérbio de negação. Além disso, fez uso de frases simples (episódio 6: turnos 11 e 36; episódio 7: turno 5; episódio 8: turno 18). Quanto ao aspecto fonológico, verificou-se fala inteligível e ininteligível, e uso de processos fonológicos do desenvolvimento do tipo: harmonia consonantal (episódio 6: turno 3); redução silábica (episódio 2: turnos 7, 9, 11, 13, 17 e 19; episódio 3: turno 27; episódio 5: turno 27; episódio 6: turno 18 e 29 e plosivação (episódio 5: turno 26; episódio 6: turnos 3 e 14). Uso de processos fonológicos idiossincráticos (episódio 6: turno 38; episódio 8: turnos 41, 43, 45 a 50).

Criança 3 – Jonas, 9 anos

Modos de participação

Jonas participou de 3 episódios (5, 6 e 8). Apresentou diferentes modos de participação: atuou como “participante observador” (episódio 5). No episódio 6, atuou como auxiliar do adulto, sendo sua fala caracterizada como “colagens” da fala do adulto. No episódio 8, Jonas demonstrou interesse e engajamento, atuando em direção às tarefas propostas. Desse modo, observaram-se indícios de atenção e compreensão às falas e às ações dos adultos.

Análise da conversação

Jonas estabeleceu interação verbal e não-verbal com os adultos, alternando turnos com eles, via revezamento de fala (episódio 6: turnos 16 e 27; episódio 8: turnos 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 29, 31, 33 e 36). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (gesto com a cabeça – episódio 5: turno 16; gesto dêitico de mostrar – episódio 8: turnos 3, 6, 8, 10 e 11; gesto dêitico de apontar – episódio 8: turno 21; gesto representativo – episódio 5: turno 14). Uso de marcadores conversacionais paraverbais (variação na entonação da fala – episódio 6: turnos 16 e 17; episódio 8: turno 5).

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Jonas utilizou a função comunicativa representativa (fornecer informações). Os gestos dêiticos foram usados como apoio à oralidade. Do ponto de vista semântico, verificou-se o emprego de palavras com significado lexical (episódio 8: turnos 3, 6, 13, 17, 23, 27, 29, 31, 33 e 36) e semântico-gramatical (episódio 6: turno 27 e episódio 8: turnos 5, 6, 8, 10, 11, 13, 17, 21 e 23), sendo ambas empregadas de modo pertinente aos contextos de ocorrência.

Morfossintaticamente, observou-se o uso de palavras-frase (episódio 6: turnos 16, 27; episódio 8: turnos 3, 8, 27, 29, 31, 33 e 36), caracterizadas por substantivos comuns e compostos. Além disso, Jonas fez uso de frases simples (episódio 8: turnos 5, 6, 10, 11, 13, 17, 21, 23). Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível e ininteligível. Fez uso do processo fonológico do desenvolvimento do tipo redução silábica (episódio 8: turno 31).

Criança 4 – Melissa, 8 anos

Modos de participação

Melissa participou de 4 episódios (episódios 1, 2, 3 e 4). Destacou-se do grupo por tomar iniciativa para executar as tarefas e responder as perguntas do adulto. Demonstrou indícios de atenção e compreensão às falas e às ações dos adultos e dos colegas.

Análise da conversação

Respondeu à interação dialógica iniciada pelo adulto e também iniciou turno de conversação, estabelecendo alternância de turnos, utilizando o revezamento de fala (episódio 1: turnos 4-5 e 16-17; episódio 2: turno 1-5; episódio 3: turno 2-3; episódio 4: turnos 1 a 6; 22-23; 25-26; 28 a 42). Melissa estabeleceu alternância de turnos também com Ivan (episódio 2: turnos 8 a 13). Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (episódio 1: turnos 3, 11, 13, 16 e 18; episódio 2: turnos 4, 14 e 21; episódio 3: turnos 4, 7, 10 e 19; episódio 4: turnos 6, 13, 17, 21, 25 e 27). Utilizou marcadores conversacionais paraverbais (variação na entonação da fala: episódio 1: turno 5; episódio 3: turnos 3 e 10).

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Melissa fez uso das funções comunicativas instrumental, regulatória, interacional, pessoal, função-resposta e representativa. Utilizou dêixis de lugar (episódio 4: turno 25). Do ponto de vista semântico, verificou-se o uso de palavras com significado lexical (episódio 1: turno 5, 16 e 18; episódio 2: turnos 5, 8, 10 e 12; episódio 3: turno 3 e 28; episódio 4: turno 2, 4, 23, 25, 29, 31, 33, 35, 37, 39 e 42) e semântico gramatical (episódio 1: turno 16; episódio 3: turno 10; episódio 4: turnos 4, 6, 23, 25, 31, 33, 35 e 37).

Morfossintaticamente fez uso de palavras-frase (episódio 1: turno 5 e 18; episódio 2: turnos 5, 8, 10 e 12; episódio 3: turnos 3 e 28; episódio 4: turno 2, 29 e 42), caracterizadas por substantivos comuns; frases simples (episódio 1: turno 16; episódio 3: turno 10; episódio 4: turnos 4, 6, 23, 25, 31, 33, 35, 37 e 39). Quanto ao aspecto fonológico, observou-se fala inteligível e uso do processo fonológico de desenvolvimento do tipo simplificação de líquidas (episódio 1: turno 18; episódio 2: turno 5; episódio 3: turno 28; episódio 4: turnos 2, 4, 23, 25 e 33). Melissa encontra-se em fase de automatização do fonema /r/ na fala espontânea.

Criança 5 – Talita, 9 anos

Modos de participação

Talita participou de três episódios (episódio 4, 5 e 7). Demonstrou indícios de atenção às falas e ações dos adultos e dos colegas, e compreensão das mesmas. Manteve atenção à fala do adulto (episódio 4: turno 7; episódio 5: turno 10), deslocou foco de atenção – interrupção de ação (episódio 5: turno 19) e executou ações, atuando em direção às tarefas propostas (episódio 4: turnos 15 e 18; episódio 5: turno 2; episódio 7: turnos 6, 16, 21 e 26).

Análise da conversação

Talita estabeleceu princípio de alternância de turnos com os adultos (episódio 4: turnos 9-10; 11-15; 16-18 e episódio 5: turnos 1-2; 6-7), utilizando revezamento de fala. Fez uso de marcadores conversacionais não-verbais (execução de ações – episódio 4: turnos 15 e 18; episódio 5: turno 2 e episódio 7: turnos 6, 16, 21 e 26).

Aspectos do desenvolvimento linguístico

Demonstrou indícios de atenção e compreensão às falas e ações dos adultos e colegas. Teve iniciativa para executar ações, atuando em direção às tarefas propostas. No que se refere ao aspecto semântico, fez uso de palavras com significado lexical (episódio 4: turnos 10 e 18; episódio 5: turnos 2 e 7) e semântico-gramatical (episódio 4: turnos 15 e 18), ambos de forma pertinente ao contexto.

Do ponto de vista morfosintático, observou-se uso de palavras-frase, caracterizadas por substantivos comuns (episódio 4: turno 10; episódio 5: turnos 2 e 7), pronome demonstrativo (episódio 4: turno 15) e advérbio de negação (episódio 4: turno 18). Quanto ao aspecto fonológico, apresentou fala inteligível com imprecisão articulatória ao pronunciar “leite” (episódio 5), sendo que a alteração de fala não prejudicou a compreensão da mensagem.

4.4. Síntese dos episódios - modos de atuação dos adultos

Nos episódios analisados, os adultos ofereceram oportunidade de participação a todos, direcionando suas falas e ações aqueles que se mostravam menos participativos a fim de possibilitar interação com adultos/parceiros. Eles buscaram elaborar atividades específicas, a partir da temática proposta – “Lugares onde podemos comprar alimentos”, que permitissem a participação, o agregar conhecimento e a possibilidade de uso da linguagem em contextos pertinentes e significativos.

Os adultos estabeleceram conversação com as crianças, utilizando o revezamento de fala como princípio de regulação de alternância de turnos. Nessas situações, atuaram predominantemente como emissores e as crianças como receptores. Introduziram o tópico de conversação em todos os episódios, por meio de perguntas diretivas ou retomando assuntos.

Além de introduzirem o tópico de conversação, participaram da sequência interativa, propondo assuntos e solicitando execução de ações em direção à tarefa proposta. Atuaram como distribuidores de turnos, sendo que, a princípio, dirigiram-se ao grupo, depois aos menos participantes, elegendo, desse modo, destinatários privilegiados. Ao exercerem a função de distribuidores de turnos, os adultos buscaram, provavelmente, obter participação, engajamento e atenção das crianças, para que pudessem atuar em

conformidade com a atividade proposta, além de requerer ou consentir a troca de turnos de fala.

Observou-se que os turnos de fala utilizados pelos adultos referiram-se a esclarecimentos, informações, correções do modelo de fala, pedidos de nomeação e ordens simples, comentários (referentes à aprovação ou expansão de respostas), e perguntas abertas e fechadas. Desse modo, verificou-se que os turnos de fala contribuíram para o desenvolvimento dos tópicos conversacionais.

Os adultos fizeram uso de fáticos (“hein”, “olha”, “né”) para assegurar a escuta de seus interlocutores (episódio 1: turno 8; episódio 3: turno 2; episódio 8: turno 22), buscando obter atenção e compreensão. Além disso, os adultos fizeram uso de reguladores (“ahã” - episódio 4: turno 32; “ah” - episódio 8: turno 22), como indicadores de compreensão e sustentação de turnos.

Os marcadores conversacionais, inseridos no início, meio ou fim dos turnos de fala, foram utilizados pelos adultos, ao estabelecerem interação com seus interlocutores. Os adultos fizeram uso de marcadores verbais, não-verbais e paraverbais. Os marcadores conversacionais verbais (“olha”, “ué”, “olha aqui”) foram usados para chamar a atenção dos interlocutores para que estes, provavelmente, pudessem se engajar e participar da atividade proposta. Além disso, esses marcadores foram utilizados para sustentar turnos e servir como intervalo de tempo para que o outro pudesse organizar o pensamento e executar as tarefas propostas, seja por meio de ações, fala e/ou gestos.

Os marcadores conversacionais não-verbais utilizados pelos adultos incluíram gestos dêiticos (de mostrar – episódio 5: turno 12; episódio 6: turno 19 e 30; de apontar – episódio 6: turno 24) e representativos (episódio 1: turno 4). Os gestos representativos e dêiticos foram empregados como apoio à oralidade durante explicações, esclarecimentos e retomada de fala. Outros marcadores conversacionais não-verbais referiram-se a mudanças na orientação corporal do adulto, como: dirigir-se ao outro (episódio 8: turno 39), direcionar olhar (episódio 2: turno 1), executar ações para direcionar tarefas e fornecer modelos (episódio 7: turno 10) e pausas (episódio 1: turno 4, 12 e 17; episódio 4: turnos 1 e 9; episódio 6: turnos 19, 33 e 37; episódio 7: turnos 7 e 10; episódio 8: turnos 4, 14, 26, 28, 30, 40 e 44).

Os marcadores paraverbais usados foram: mudanças na entonação da fala (“tom de aprovação”: episódio 6: turno 4; “tom de confirmação”: episódio 1: turno 19; “tom de surpresa/indignação”: episódio 4: turno 16) e aumento da intensidade vocal (episódio 1: turno 6; episódio 8: turno 16).

Quanto à organização estrutural das conversações, verificou-se que a mesma ocorreu por meio de pares adjacentes do tipo pergunta-resposta aberta e fechada, com os adultos fazendo a grande maioria das perguntas. O esquema pergunta-resposta aberta foi observado nos seguintes episódios: episódio 1: turnos 1 e 8; episódio 2: turno 1; episódio 5: turno 9; episódio 6: turno 1; episódio 7: turno 1 e episódio 8: turnos: 2 e 4. O esquema pergunta-resposta fechado foi utilizado nos seguintes episódios: episódio 2: turno 20; episódio 3: turno 16 e 26; episódio 4: turnos 19, 20 e 26; episódio 5: turnos 3, 5, 6, 13, 15 e 24; episódio 6: turnos: 12, 17, 19, 21, 23, 24, 28, 31, 33, 35 e 37; episódio 7: turnos: 7, 17 e 19; episódio 8: turnos: 12 e 22). Observou-se que essas perguntas fechadas foram feitas, nesses turnos, com diferentes objetivos: avaliar conhecimentos, buscar informação, pedir nomeação e encorajar relatos orais.

Adultos e crianças estabeleceram, predominantemente, relações verticais (assimétricas), nas quais os adultos ocuparam uma posição de “detentores do saber” e as crianças como “aquelas que são ensinadas”. Essa relação assimétrica se evidenciou em alguns momentos, como, por exemplo, ao introduzirem os tópicos de conversação, distribuírem turnos, regularem a alternância de turnos, buscando o tempo todo, provavelmente, trocas dialógicas e maior participação de todos nas atividades propostas. Sendo assim, os adultos assumiram uma postura de alguém que ensina, sendo a maioria de suas ações, geralmente orientadas para o ensino de conceitos e noções, incluindo-se nomes e propriedades de objetos.

Em algumas situações, a relação assumiu características de uma relação mais horizontal (simétrica) - episódio 4, em que foi estabelecido um diálogo de forma “mais natural”, quando os adultos não foram os únicos a propor temas e a dirigir atividades. Além disso, compartilharam opiniões e fizeram comentários partilhando algumas ações com Melissa, que introduziu o assunto referente ao bolo do seu aniversário.

5. DISCUSSÃO

Este estudo buscou caracterizar e descrever aspectos do desenvolvimento linguístico de crianças com SD, em contexto terapêutico grupal, utilizando um projeto temático como estratégia de trabalho.

Análise da conversação

Para análise dos dados linguísticos, foi realizada a análise da conversação, em razão de que essa prática preocupa-se, conforme Marcuschi (40), “com o caráter pragmático da conversação e ultrapassa a análise das estruturas, estendendo-se à interpretação dos dados”. Observou-se que, de modo geral, as crianças corresponderam à maioria das interações dialógicas iniciadas, predominantemente, pelos adultos. As respostas verbais e/ou não-verbais, na maior parte das vezes, foram pertinentes ao contexto conversacional. Dessa forma, constituíram-se como indicadores de atenção e compreensão, em relação à iniciativa do outro (adultos/parceiros).

As crianças fizeram uso de marcadores conversacionais não-verbais (gestos com a cabeça, dêiticos e representativos). Mader e Cholmáin (19) mencionam que os gestos podem ser usados como complemento à oralidade até que ocorra uma estabilização na fala. Stefanini et al. (22) comentam que o gesto não fornece apenas uma informação a mais, ele age como “co-determinante” para o significado das ações. Evidenciou-se, neste estudo, uso predominante de gestos dêiticos de apontar e mostrar, sendo o último o mais utilizado durante as conversações. De modo geral, observou-se que os gestos dêiticos foram usados como apoio à oralidade, ao passo que os gestos representativos foram utilizados em substituição à fala, representando ações. Ambos apresentaram uma função de “co-determinantes”, de acordo com as constatações de Stefanini et al. (22) em seus estudos. Outros marcadores conversacionais não-verbais identificados neste estudo foram: direcionar olhar; dirigir-se ao outro deslocando o foco de atenção, e mudança de postura (aproximar-se da mesa, parar a atividade e prestar atenção à fala e/ou à ação do outro).

Os marcadores paraverbais referentes à prosódia (variação na entonação da fala) e voz (aumento da intensidade vocal) também foram empregados como complementação a respostas verbais. Kebrat-Orecchioni (43) menciona que, em muitas ocasiões, se os elementos não-verbais e paraverbais forem excluídos da conversação perde-se a coerência do diálogo. Salienta não ser possível explicar o funcionamento global da

interação sem o uso desses recursos, pois eles influenciam na interação, principalmente os paraverbais. Dionísio (40) acrescenta que “as expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou meneio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou, ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face-a-face.”

O uso dos marcadores conversacionais (não-verbais e paraverbais) se mostrou relevante para a estruturação e manutenção da alternância de turnos entre adultos – crianças, e entre criança – criança. Além disso, os marcadores contribuíram para o desenvolvimento e contextualização do tópico da conversação, e para assegurar a “escuta” dos interlocutores como alicerce na construção do tópico discursivo. Compreende-se que os comportamentos produzidos pelos interlocutores na interação dependem de uma diversidade de proposições que não podem ser generalizadas e tomadas como únicas e definitivas, pois a interação é um processo dinâmico, no qual nada é definitivo.

Análise do desenvolvimento linguístico

Os aspectos do desenvolvimento linguístico (pragmático, semântico, morfossintático e fonológico) foram caracterizados com base nos estudos de Acosta et al. (43). No que se refere aos aspectos pragmáticos, verificou-se que todas as crianças fizeram uso de algumas funções comunicativas, em contextos variados, e algumas utilizaram dêixis de lugar ou pessoa para nomear suas ações. Os estudos de Abbeduto et al. (21), Roberts et al. (24) e Freitas e Castro (34) apontam que a criança com SD, em comparação àquela que apresenta desenvolvimento típico, tem uma participação menor em atividades envolvendo relato oral, e que poucas informações são adicionadas à conversação. Neste estudo, constatou-se uma participação significativa das crianças nas atividades, abrangendo ações que corresponderam às propostas do projeto temático, com presença significativa da linguagem. A metodologia utilizada permitiu identificar seus diferentes aspectos, com ênfase nos aspectos pragmáticos.

Quanto ao acesso ao léxico, observou-se variação por parte dos participantes. Nas atividades de nomeação, algumas vezes uma criança iniciava a sequência de respostas e outras a seguiam. Em outros momentos eram os adultos que atuavam diretamente, fornecendo pistas semânticas e dirigindo-se às crianças menos participantes. Alguns estudos (6, 18, 21, 24) referem que a aquisição do vocabulário na criança com SD ocorre

tardamente, configurando um atraso significativo. Abbeduto et al. (21) ressaltam a importância de as palavras serem inseridas dentro de frases para que seus significados possam ser mais bem compreendidos. Segundo esses autores, a criança com SD consegue compreender, com mais facilidade, palavras que estejam relacionadas ao contexto. Nesse sentido, é provável que situações significativas e contextualizadas, além de favorecerem a compreensão dos enunciados, auxiliem na produção oral de palavras pertinentes. Limongi (27) comenta que as palavras com significado lexical remetem à experiência, por isso são apreendidas mais facilmente, em comparação às palavras com significado semântico-gramatical. É provável que seja mais fácil para a criança aprender uma palavra que esteja relacionada ao contexto. Práticas envolvendo projetos temáticos, como no caso deste estudo, favorecem a narratividade oral, expansão de vocabulário, o estabelecimento de relações e noção de temporalidade. Além disso, os projetos viabilizam a inter-relação entre conceitos já adquiridos e novos conceitos, propiciam situações-problema, além de contribuírem para a participação e o reconhecimento do parceiro.

Em relação à morfossintaxe, cabe lembrar que as estruturas sintáticas também contribuem de alguma forma para a aquisição do vocabulário, pela organização sintática da sentença. Acosta et al. (43) comentam que existe uma interdependência entre forma (aspectos morfossintáticos e fonológicos) e função (aspectos pragmáticos), pois a aquisição dos aspectos formais está relacionada ao desenvolvimento dos aspectos pragmáticos. Neste estudo, foram observados alguns exemplos do uso de palavras com significado semântico-gramatical - trechos em negrito - Episódio 4 – turno 31- Melissa: ***Hum...no meu aniversário...sabe do que que vai ser?*** Episódio 8 – turno 13- Jonas: ***Eu comprei mais um.*** De modo geral, estudos comparativos pontuam que dificuldades quanto ao uso de estruturas morfossintáticas fazem parte do desenvolvimento da pessoa com SD. Entretanto compreende-se que, algumas vezes, tais dificuldades podem ser acentuadas, ao longo do processo de aquisição de linguagem, quando os programas de intervenção são centrados no uso de palavras isoladas, sem oportunidade de exposição e vivência que envolva estruturas morfossintáticas. Essa prática pode dificultar o emprego de elementos gramaticais, contribuindo para o “atraso”, o qual não pode ser visto como totalmente determinado pelos aspectos biológicos relacionados à SD.

Quanto ao aspecto fonológico, verificou-se o uso de processos fonológicos do desenvolvimento, como: redução silábica, harmonia consonantal, plosivação e simplificação de líquidas. Esses processos, empregados ocasionalmente na conversa espontânea, fazem parte do desenvolvimento fonológico e são observados, geralmente, em crianças mais novas que as do presente estudo. Roberts et al. (24), Rondal (25) e Bahniuk et al. (28) mencionam que o desenvolvimento fonológico da criança com SD, embora mais lento, segue a mesma sequência de aquisição dos sons da fala da criança com desenvolvimento típico, e com variações entre as crianças. Este estudo não teve como objetivo a análise da sequência de aquisição de sons. Observou-se variabilidade entre as crianças quanto ao nível de aquisição dos sons da fala, o que se constitui mais um indicador de que o desenvolvimento da criança com SD não tem um curso único de desenvolvimento, conforme destacaram Bissoto (1) e Silva e Kleinhans (7) em seus estudos sobre SD.

Neste estudo, buscou-se caracterizar aspectos da linguagem, utilizando-se o projeto temático como “via metodológica”, por ele permitir e favorecer o entrelaçamento entre conhecimento e contexto. Nesse sentido, o projeto temático desenvolvido mostrou-se relevante por favorecer o estabelecimento de relações, vivências múltiplas e significativas para as crianças, além de viabilizar múltiplas possibilidades de linguagem, como, por exemplo, o uso de vocabulário pertinente ao contexto de ocorrência, em estruturas morfossintáticas de diferentes níveis de complexidade. Além disso, os aspectos pragmáticos, especialmente o uso de gestos (dêiticos ou representativos, como complemento à fala) e de marcadores conversacionais não-verbais e paraverbais possibilitaram e facilitaram a compreensão das manifestações linguísticas, principalmente nas ocasiões em que foram observadas dificuldades semânticas e morfossintáticas durante o tópico de conversação. Além disso, muitas vezes, a criança em interação se apropriou de falas e ações realizadas pelo outro, observando-se, portanto, uma contribuição da fala em contexto.

Foi também possível observar, neste estudo, variabilidade entre as crianças quanto aos aspectos do desenvolvimento linguístico, ou seja, o desenvolvimento de cada criança é singular, não podendo ser diretamente comparável ao de outra. De maneira geral, conforme tratado na revisão da literatura, há uma tendência a supor que toda pessoa com

SD irá se desenvolver da mesma forma, devido à condição genética relacionada à síndrome. Entretanto, o contexto social parece exercer grande influência nesse processo de desenvolvimento, pois cada sujeito estabelece relações sociais únicas que irão refletir no seu modo de ser, agir e interagir com os outros e com o mundo, constituindo sua individualidade.

Modos de participação das crianças

Tomando-se as análises dos episódios como referência, ao discutir os modos de participação das crianças no grupo, considerou-se importante destacar a atuação dos parceiros e o tipo de atividades propostas. Em relação à atuação dos parceiros, constatou-se que o modo de atuar de uma criança parece ter influenciado na forma de atuação de outra, ou seja, em diferentes momentos, as crianças se apropriaram das ações que observaram nos adultos e parceiros. Os níveis de participação variaram: em alguns momentos, as crianças tomaram iniciativas, e, em outros, atuaram como “participantes observadores”. Atuar como “participante observador” pode sugerir pouca iniciativa e falta de interesse. Entretanto, mesmo não executando tarefas e nem demonstrando engajamento explícito na atividade proposta, foram detectados indícios de que o “observador” estava atento às falas e às ações dos parceiros e/ou adultos, e que as reproduziu ou mostrou, em outros contextos, indicadores de tê-las apropriado. Os diferentes modos de interação entre parceiros, observados nos episódios, foram descritos e comentados por vários autores, incluindo Carvalho e Beraldo (46) e Souza e Batista (47).

Segundo Carvalho e Beraldo (46), o parceiro não é apenas um companheiro de atividade, ele pode exercer e atribuir vários papéis: despertar motivações, competições, disputas, ser capaz de atos agressivos e representar um empecilho ou um rival. As autoras explicitam que:

[...] na interação e nas relações entre si, as crianças exercem a capacidade humana de transmissão e criação de cultura e, através dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e membro de um grupo – um processo que, dada a natureza biologicamente social do ser humano, só é possível na , e pela, interação social.

Souza e Batista (47) comentam que a criança pode exercer influência no comportamento do outro, mesmo quando a brincadeira em grupo não é totalmente partilhada. Segundo as autoras, uma ocasionalmente olha a outra, observa as ações do parceiro, podendo modificar sua atividade ou seu modo de brincar, provavelmente, em

decorrência do comportamento do outro. Esses achados foram identificados neste estudo, em alguns trechos dos episódios analisados, como, por exemplo: episódio 2 - Ivan cria uma dependência dialógica e evoca os mesmos nomes de frutas mencionados por Melissa; episódio 3 – Ivan e Irene observam a atuação de Melissa sobre as frutas e, instantes depois, atuam sobre os objetos, separadamente, de modo semelhante ao da colega; episódio 8 – Ivan aguarda a nomeação das compras de Jonas e, logo em seguida, chama a atenção do colega e do adulto, para que possa nomear e apresentar suas compras.

Quanto ao tipo de atividade proposta, observou-se que nas atividades de “mesa” (tarefas específicas referentes a relatos orais, nomeação e classificações - episódios de 1 a 6), as crianças atuaram de modo a fornecer respostas específicas e breves, de caráter confirmativo ou não. Por sua vez, executaram mais ações e fizeram comentários pertinentes entre elas ou com os adultos, durante atividades mais diversificadas, que envolviam mais movimentação pela sala e ações mais concretas e dinâmicas (“*hands on*”) como, por exemplo, durante tarefas de arrumar prateleiras, procurar embalagens, simular brincadeira de mercadinho, nas quais as crianças mostraram-se atuantes e participativas. Assim, diferentes tipos de atividades (“mesa” ou “*hands on*”) foram intercaladas e empregadas dentro de contextos pertinentes, de forma significativa trazendo diferentes possibilidades de interação e de atuação ao longo do desenvolvimento do projeto temático.

O grupo, como modalidade de atendimento, possibilitou que diferentes modos de atuação e interação entre parceiros e/ou com adultos pudessem ser partilhados (iniciativas, participação ativa, participação como “observador”). Compreende-se que a própria dinâmica de grupo se constituiu em um “espaço terapêutico” que viabilizou a interação verbal e/ou não-verbal, a participação, a apropriação de novos conhecimentos e a partilha de experiências.

Modos de atuação dos adultos

No que se refere aos modos de atuação dos adultos, verificou-se o predomínio de relação vertical (assimétrica). Dionísio (40) faz ligação entre o tipo de relação estabelecida pelos adultos e o tipo de estrutura pergunta-resposta. Segundo a autora, o esquema pergunta-resposta do tipo fechado conduz os interlocutores a se limitarem a responder o que foi questionado, podendo a interação, em algumas ocasiões, converter-se numa conversação espontânea. Todavia, a autora salienta que mesmo nesse caso, a postura

assimétrica (adultos e crianças) permanece, pois o tópico de conversação é proposto pelo ‘entrevistador’ (no caso deste estudo, pelos adultos), que conduz a interação sem permitir que haja desvio do tema proposto. Dionísio (40) comenta que perguntas fechadas conduzem a respostas breves, limitando, assim, a possibilidade de expansão do tópico discursivo, pois o interlocutor tem a tendência a responder exatamente o que lhe foi perguntado, com frases curtas, sem demonstrar interesse em desenvolver mais exaustivamente a pergunta. Tal ocorrência foi evidenciada neste estudo. Já as perguntas abertas, segundo a autora, embora se apresentem com marcadores (pronomes ou advérbios) que tendem a orientar o discurso do interlocutor, oferecem-lhe a oportunidade de falar sobre algo.

Observou-se, neste trabalho de pesquisa, o uso predominante de perguntas fechadas. De modo geral, os adultos empregaram perguntas fechadas para pedir nomeação (Episódio 8: turno 4(A2): *ovo... que mais?*); com delimitação clara da resposta considerada correta, em determinados contextos, como, por exemplo, no episódio 5: turno 6 (A1): *o que é isso, Talita?* Turno 7 (Talita): *leite* (com imprecisão articulatória) Turno 8 (A1): *leite!* (A1 repete a palavra em tom enfático e didático). Além disso, perguntas fechadas também foram usadas para avaliar conhecimentos (Episódio 4: turno 5(A2): *Ué, e cenoura é fruta?*; Episódio 6: turno 19 (A1): *do que é esse suco?*) Identificou-se, em alguns momentos deste estudo, que os adultos demonstraram preocupação e valorização excessiva com a performance linguística (domínio das regras gramaticais e pronúncia das palavras). O esquema pergunta-resposta aberta, usado em menor frequência (alguns trechos dos episódios 4 e 8), foi empregado para incentivar relatos orais que trouxeram, em determinados momentos, variabilidade na resposta esperada, como ocorreu no episódio 4, em que, a partir do tema “bolo de frutas”, Melissa faz comentários sobre o bolo de seu aniversário. Nesse sentido, compreende-se que a adoção de uma abordagem que privilegie o uso de perguntas abertas, o que pressupõe variabilidade de respostas, possa favorecer relatos orais envolvendo comentários, informações. Entretanto, parece que esse tipo de estratégia depende do nível de complexidade linguística que a criança apresenta.

Góes (48) comenta que a pergunta pode ser interpretada de diferentes modos, compreendida como movimento de:

- “*incorporação de conhecimento*”: quando a criança demonstra não ter conhecimento suficiente para resolver um problema, o adulto elabora uma pergunta que contenha pistas para que ela possa solucionar a questão (Episódio 6: turno 23 (A1): *É morango? Olha bem pra figura, olha aqui.* - A1 pega a embalagem);

- “*reversão de responsabilidade*”: quando a criança solicita ou aguarda a solução da pergunta por parte do adulto que, por sua vez, incentiva a criança a elaborar a resposta (Episódio 1: turno 16 - Melissa (lendo): *Feira, padaria, varejão... e aqui* (vira a folha para que A1 possa auxiliar na leitura da palavra), *o que tá escrito?* Turno 17 (A1): *não sei... foi você quem escreveu!* Turno 18 - Melissa levanta a folha e lê: *res-tau-ran-te*) e

- “*inserção de objetivo novo*”: quando a criança demonstra ter algum domínio sobre parte do conteúdo, e o adulto faz uma pergunta para induzi-la a realizar uma operação mais sofisticada.

Neste estudo, identificou-se o uso dos dois primeiros tipos de perguntas mencionados pela autora, sendo o tipo referente à “*incorporação de conhecimento*” o mais utilizado pelos adultos.

Em relação à contribuição do outro, Góes (48), em seu estudo sobre os modos de participação do outro, comenta que a atuação do adulto pode ocorrer de diferentes formas: ação partilhada, ajuda, transferência de responsabilidade e estrutura de suporte (“*scaffolding*”). A autora destaca diferentes modos de participação do adulto durante os segmentos interativos com a criança:

- “*condução estrita*”: a maior parte da tarefa é direcionada ou fornecida pelo adulto (episódio 3 (A1) - turno 1: A1 começa a retirar as frutas da sacola, uma de cada vez, para que o grupo possa iniciar a atividade de nomeação);

- “*indução de interpretação*”: o adulto fornece pistas e informações para que a criança execute a tarefa (Episódio 7 (A2) – turno 10: *eu acho que a gente pode fazer assim... uma latinha na frente da outra* (A2 modifica a disposição de 2 latas na prateleira) *para ter mais espaço pra outras coisas, Talita.* Turno 11: Ivan passa a colocar as outras 4 latas seguindo o modelo do adulto); “*criação da ilusão de domínio*”: o adulto oferece recursos para que a criança execute a tarefa com autonomia (Episódio 5 (A1) - turno 1: *Vamos ver o que ficou aqui na mesa que a gente come ou a gente bebe?*) e

- “*proposição de desafio*”: o adulto faz orientações para que a criança possa desenvolver a tarefa de forma mais complexa.

Foi observado, neste estudo, o uso dos três primeiros recursos citados pela autora, sendo a “*condução estrita*” e a “*indução de interpretação*” os modos de participação mais utilizados pelos adultos.

Góes (48) ressalta que a relação entre a ação do outro e a do sujeito é de caráter constitutivo. Não se pode, entretanto, afirmar que a ação do outro determine, plenamente ou unidirecionalmente, o funcionamento do sujeito. Além disso, a autora acrescenta que, mesmo quando as ações do outro parecem influenciar o sujeito, não se pode determinar e afirmar com exatidão o que elas propiciaram construir e nem como isso ocorreu. A autora afirma que, na caracterização dos modos de atuação e participação do adulto, é imprescindível considerar a ação da criança, pois seu modo de atuar e interagir com o outro influenciará no modo como a interação irá transcorrer, uma vez que os movimentos do adulto vão se regulando e se configurando em diferentes modos de participação, dependendo das respostas e modos de funcionamento da criança.

Os apontamentos de Góes (48) nos remetem à noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito discutido por Freitas (31). A autora menciona que é preciso considerar a problematização que envolve tal conceito. Ela considera importante a observação dos movimentos do sujeito e do outro, a partir da qual a adequação das mediações implicadas e a qualidade das ações do outro devem ser analisadas. Segundo Freitas (31), o adulto é concebido como alguém que, por ser mais capacitado, provoca necessariamente o desenvolvimento, na medida da sua ação. Entretanto, Freitas (31) problematiza essa concepção, afirmando que:

[...] nem sempre os modos de atuação do adulto produzem ganhos nos modos de ação da criança. Além disso, constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu, dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua [...]. Os efeitos dessa atuação como possibilidade de criar ou avançar na ZDP do sujeito nem sempre ocorrem de maneira especular e temporariamente próximas.

Os vários modos de agir dos adultos, identificados neste estudo, algumas vezes estiveram relacionados a uma mudança imediata na forma de atuação das crianças, no momento em que a ação estava acontecendo e, em diferentes situações, essas ‘ajudas’ precisaram ser retomadas para que as crianças pudessem realiza-las novamente. Em outros

momentos, essa mudança não foi perceptível ao longo dos episódios, mas foram observados indicadores dessa influência em ações ocorridas em sessões subsequentes. Os adultos tiveram seus comportamentos regulados, modificados e ajustados, de acordo com as respostas das crianças. Nem sempre suas ações produziram os efeitos esperados e/ou foram bem sucedidas, pois as relações envolveram um jogo complexo de influências, em que o comportamento dos adultos e das crianças foi regulado e influenciado por uma série de fatores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, na clínica fonoaudiológica a concepção de desenvolvimento humano está voltada para uma abordagem centrada na patologia. No modelo clínico tradicional o “paciente” tem uma alteração a ser tratada: é como se o sujeito fosse um conjunto de disfunções. Este modo de pensar e de fazer que caracteriza a prática fonoaudiológica ‘tradicional’ tem relação com o contexto histórico da Fonoaudiologia. Este é marcado por um movimento predominante de busca de referenciais de outras áreas, a fim de nortear as práticas existentes nos diferentes campos de atuação, sendo que uma das influências predominantes vem dos modelos da Medicina, também apropriados por parte da Psicologia, centrados no diagnóstico e tratamento de patologias. Com a oficialização dos principais cursos em São Paulo na década de 60, o fonoaudiólogo passou cada vez mais a buscar e legitimar sua prática, centrando sua atuação no modelo que busca a eliminação da doença e da anormalidade.

Foucault (49) relata que a forma como a clínica está disposta na área da saúde tem relação com a organização da sociedade europeia do século XVII. O autor menciona que, na França, o hospital surgiu no século XVII para vigiar doentes e contágios, além de fiscalizar e administrar tratamentos e medicamentos. Dessa forma, tinha a princípio uma função muito mais administrativa e política do que assistencial. Quando se torna um “espaço terapêutico”, passa a individualizar os corpos em doenças, sintomas, etc. O paciente é visto como a doença, e não como um sujeito que está ou tem alguma enfermidade. Essa concepção clínica-médica se estende à área da Fonoaudiologia, e constitui uma das formas predominantes de atuação em várias profissões da área da saúde, como, por exemplo, a Fisioterapia e a Terapia Ocupacional.

Segundo Freire (50) existe uma preocupação por parte do fonoaudiólogo com a dimensão “patológica” da linguagem. Freire (50) afirma que, quando a linguagem é concebida deste ponto de vista, é compreendida como um objeto alheio e externo ao indivíduo. Sendo assim, cabe ao terapeuta recuperar o que se perdeu. Freire (50) menciona que a busca é por enquadrar o “paciente” em uma ou mais patologia. Segundo a autora, o processo terapêutico passa a ser subdividido em etapas e a se evidenciar como um processo de “cura”, de eliminação de doenças dentro do rol dos distúrbios de comunicação, objeto de

estudo da Fonoaudiologia. No entanto, outros autores (Laplane, Batista e Botega (39), Levy (51) contestam esse modelo, e consideram que o objetivo da intervenção fonoaudiológica não é o estudo de um objeto ou determinada função como ocorre na área médica. Para esses autores, as ações fonoaudiológicas devem estar voltadas para o estudo do desenvolvimento humano. Segundo Laplane, Batista e Botega (39), o processo de desenvolvimento ocorre em todos os meios que a criança vive (família, escola, trabalho, lazer, sessões de terapia), portanto extrapola os aspectos biológicos. Vygotsky (15) atribui à cultura e a vida social da criança, papel fundamental neste processo.

Ao se fazer um levantamento sobre a maneira como a linguagem na síndrome de Down vem sendo estudada, pode-se observar a prevalência de estudos comparativos entre desenvolvimento típico e o desenvolvimento da criança com essa síndrome. Trata-se de uma abordagem voltada para o estudo das patologias, e leva a uma tendência, na literatura, de supor que toda pessoa com essa síndrome irá se desenvolver da mesma forma, devido à semelhança, em todos os casos, do fator de origem orgânica, ou seja, da condição genética.

Segundo Levy (51), o profissional quando lança seu olhar para a patologia, não considera a singularidade do sujeito. Quando ele adota esse enfoque, o orgânico passa a ser preponderante e o estigma é enfatizado. O olhar não é voltado para a pessoa com síndrome de Down, e sim para o conjunto de alterações que fazem parte do quadro sindrômico, ou seja, é um olhar vinculado à concepção da doença que, como tal, fragmenta o sujeito. Com o olhar focalizado na patologia, a abordagem terapêutica, segundo Levy (51) é centrada nos desvios e dificuldades, observando-se a sistematização do déficit. Segundo a autora, trata-se de uma abordagem que privilegia a fala, o uso de regras e formas verbais (morfossintaxe), e que pouco valoriza o uso dos gestos, expressões, silêncios, sempre frequentes na linguagem da criança com SD. Desta forma, geralmente são estruturadas terapias fonoaudiológicas baseadas em atividades mecânicas e descontextualizadas. Assim, cria-se uma visão redutora e simplista de linguagem, que não consegue compreender esse sujeito como competente para agir na, com e sobre a linguagem, além de não oferecer condições apropriadas à emergência da linguagem.

No presente estudo, buscou-se adotar uma abordagem tal como a preconizada por Levy (51). A análise, centrada na observação detalhada dos diferentes participantes,

não levou à constatação de uniformidade no desenvolvimento lingüístico das crianças e, sim, permitiu identificar características e peculiaridades para as diferentes crianças. Para todas as crianças foi possível observar competências, especialmente pela estratégia de análise adotada, focada na análise da conversação, observada em contextos significativos para as crianças.

Compreende-se que a linguagem não pode ser ‘trabalhada’ fora de contexto, por isso é preciso que haja uma redefinição do campo da terapêutica nesta área. O espaço terapêutico deve se constituir como um espaço que viabiliza a interação dialógica e a construção de conhecimentos. A linguagem deve ser trabalhada como um todo e dentro de contextos apropriados e pertinentes que possibilitem sua emersão, cabendo ao terapeuta propor estratégias que possam incrementar, enriquecer as relações entre terapeuta – criança, permitindo que a criança seja sujeito ativo neste processo terapêutico.

Neste sentido, o trabalho em grupo pode ser compreendido como um meio de ultrapassar e romper com a concepção que reduz a clínica fonoaudiológica a um conjunto de ações destinadas a solucionar aspectos específicos. Segundo Laplane, Batista e Botega (39), o grupo pode contribuir com a emergência de processos favoráveis ao desenvolvimento da linguagem. Dentro da perspectiva do trabalho em grupo, o trabalho com projetos temáticos pode se constituir como uma “estratégia terapêutica” no trabalho de linguagem com crianças com síndrome de Down. O projeto possibilita o exercício da autonomia, criatividade, socialização e viabiliza a aprendizagem de conceitos, por ser construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado e por proporcionar uma variabilidade de atividades diversificadas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bissoto ML. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências e Cognição*, 2005, v.4, p.80-88.
2. Ortiz VKB. Pais e filhos com síndrome de Down: duas histórias de vida. [Dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2005.
3. Schwartzman JS. Histórico. In: Schwartzman JS. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie: Mennon, 1999, p. 3-15.
4. Stratford B. Crescendo com a Síndrome de Down. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE. Brasília, 1997.
5. Mustacchi Z. Síndrome de Down. In: Mustacchi Z, Peres S. Genética baseada em evidências: síndromes e heranças, São Paulo: CID Editora, 2000, p.817-894.
6. Ypsilanti A, Grouios G. Linguistic profile of individuals with Down Syndrome: comparing the linguistic performance of three developmental disorders. *Child Neuropsychology*, 2008, 14:148-170.
7. Silva MFMC, Kheinhans ACS. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2006, 12 (1):123-138
8. Luria AR. O cérebro humano e a atividade consciente. In: Vigotskii LS, Luria AR, Leontiev NA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Ed. Da USP, 1988, p.191-228.
9. Ferrari EAM, Toyoda MSS, Faleiros L. Plasticidade neuronal: relações com o comportamento e abordagens experimentais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 2001, 17(2):1-14.
10. Jackson-Cook C. (1996) Relatório completo de pesquisa. Retirado em março/2008 do site da International Mosaic Down Syndrome Association no World Wide Web: <http://www.imdsa.com/VCU.htm>.

11. Flórez J. Cérebro y aprendizaje: Uma aproximacion biológica. In: Flórez J, Troncoso MV. Síndrome de Down y Educación. Barcelona: Ediciones científicas y técnicas, 1991, p.5-28.
12. Fierro A. As crianças com atraso mental. In: Coll C, Marchesi A, Palácios J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades especiais. Porto Alegre: Artmed, 1995, p.232-252.
13. Mouly GJ. Desenvolvimento intelectual. In: Mouly GJ. Psicologia Educacional, 9ª.ed., São Paulo: Pioneira, 1993, p. 55-67.
14. Kirk SA, Gallagher JJ. Crianças deficientes mentais. In: Kirk SA, Gallagher JJ. Educação da criança excepcional, São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.119-178.
15. Vygotsky LS. Fundamentos em Defectologia. 2ª.reimpressão, Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1997. 336p.
16. Lacerda CBF, Monteiro MIB. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In: In: Lacerda CBF, Panhoca I.(Orgs.) Tempo de Fonoaudiologia III. Taubaté: Cabral Editora, 2002, p.25-42.
17. Marchesi A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: Coll C, Marchesi A, Palácios J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades especiais. 2ª.ed., Porto Alegre: Artmed, 2004, p15-30.
18. Rondal JA. Dificultades del lenguaje em el síndrome de Down: perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. Revista Síndrome de Down, 2006, 23: 120-128.
19. Mader L, Cholmáin CN. Promoting language development for children with Down's syndrome. Current Paediatrics, 2006, 16(7): 495-500.
20. Porto-Cunha E, Limongi SCO. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2008, Out-Dez., 20(4):243-8.

21. Abbeduto L, Warren SF, Connors FA. Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy *Mental Retardation and Development Disabilities*. 2007, 13:247-261.
22. Stefanini S, Caselli MC, Volterra, V. Spoken and gestural production in a naming task by young children with Down syndrome. *Brain and Language*. 2007, 101: 208-221.
23. Iverson JM, Longobardi E, Spampinato K, Caselli MC. Gesture and speech in maternal input to children with Down's syndrome. *International Journal Language Communication Disturbie*, 2006, 41(3):235-251.
24. Roberts JE, Price J, Malkin C. Language and communication development in Down Syndrome *Mental Retardation and Development Disabilities. Research Review*, 2007, 13:26-35.
25. Rondal JA. Síndrome de Down In: Bishop D, Mogford K. *Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002 p.225-242.
26. Chapman RS, Hesketh LJ. Language, cognition and short-term memory in individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 2001, 7(1): 1-7.
27. Limongi SCO. Linguagem na síndrome de Down. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO. *Tratado de Fonoaudiologia*, São Paulo: Roca, 2004, p 954-965.
28. Bahniuk ME, Koerich MS, Bastos JC. Processos fonológicos em crianças portadoras de Síndrome de Down. *Distúrbios da Comunicação*, 2004, Abril; 15(1):93-99.
29. Buckely S. Learning to talk. *Down Syndrome Reserch and Praticce*, 2007, 13(1): 26-35.
30. Vygotsky LS. *Formação Social da Mente*. 6ª.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.191p.
31. Freitas AP. *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso [Tese - Doutorado]*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2001.

32. Smolka ALB. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, XX, 2000, 50: 26-40.
33. Vygotsky LS. *Pensamento e Linguagem*. 2^a.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.194p.
34. Freitas AP, Castro GS. A constituição de processos dialógicos em um grupo de jovens com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2006, 12(1):49-64.
35. Panhoca, I. O grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: Lacerda CBF, Panhoca, I. (Orgs.) *Tempo de Fonoaudiologia III*. Taubaté: Cabral Editora, 2002, p.15-23.
36. Batista CG, Laplane ALF. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: Mansini EFS. (Org.) *A pessoa com deficiência visual*, São Paulo: Vetor, 2007, p.85-112.
37. Camargo EAA, Scarpa EM. Desenvolvimento narrativo em crianças com síndrome de Down. In: Marchesan IQ. (Org) *Tópicos em Fonoaudiologia Vol III*. São Paulo: Lovise, 1996, p.59-84.
38. Freitas AP. A produção narrativa em casos de síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pares. In: Lacerda CBF, Panhoca I.(Orgs.) *Tempo de Fonoaudiologia III*. Taubaté: Cabral Editora, 2002, p.55-71.
39. Laplane ALF, Batista CG, Botega MBS. Grupo de avaliação e prevenção de alterações de linguagem. In: Santana AP, Berberian AP, Guarinello AC, Massi G. (Orgs) *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*, São Paulo: Plexus, 2007, p.164-187.
40. Dionísio AP. Análise da Conversação. In: Mussalin F, Bentes AC. (Orgs) *Introdução a Lingüística 2 – domínios e fronteiras*, 4^a.ed., São Paulo: Cortez, 2004, p.69-99.
41. Marcuschi LA. *Análise da Conversação*, 2^a.ed., São Paulo: Ática, 1991, 94p.

42. Kebrat-Orecchioni C. Tradução: Piovenzani Filho C. Análise da Conversação – Princípios e Métodos, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 143p.
43. Acosta VM, Moreno A, Ramos V, Quintana A, Espino O. Avaliação da Linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil, São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003, 212p.
44. Wertzner HF. Fonologia: Desenvolvimento e Alterações. In: Piccoloto-Ferreira L, Befi-Lopes D, Limongi SCO. Tratado de Fonoaudiologia, Roca: São Paulo, 2005, p.772-786.
45. Carvalho AMA, Pedrosa MI. Cultura no grupo de brinquedos. Estudos de Psicologia (Natal), 2002, 7(1): 181-188.
46. Carvalho AMA, Beraldo KEA. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação – Fundação Carlos Chagas, 1989, Novembro, n. 71, 55-61
47. Souza CML, Batista CG. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2008, 21(3):349-357.
48. Góes MCR. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Temas em Psicologia – Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e aprendizagem, 1993, 1:1-6.
49. Foucault M. O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998, 241p.
50. Freire RM. A linguagem como processo terapêutico, São Paulo: Plexus, 1994, 159p.
51. Levy IP. Para além da nau dos insensatos: considerações a partir de um caso de síndrome de Down. [Dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 1988.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Pretendemos desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*Atividades grupais e o desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down*” no Centro de Educação Especial Síndrome de Down (CEESD).

O objetivo deste estudo é acompanhar o processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down em contexto de grupo. Durante as atividades propostas estaremos verificando os processos de mediação do adulto e dos parceiros, além de descrever e caracterizar a fala e linguagem desses sujeitos.

Para tanto serão propostas atividades centradas em projetos nas quais os temas serão previamente selecionados pela pesquisadora, com a concordância da instituição.

Os encontros serão filmados para que posteriormente possam ser analisados. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas. A identidade dos sujeitos e da instituição também serão resguardados não sendo expostos inclusive na conclusão e nem em publicações de trabalho.

Estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos: Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista (tel: 35218805), Fga. Adriana Braga Grandin (tel: 81587137) ou no comitê de Ética Médica em Pesquisa da FCM – UNICAMP situado a Rua: (tel: 35218936)

Estando a responsável pela instituição ciente dos procedimentos e não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre esclarecido de concordância em participar da pesquisa assinando o presente termo de compromisso em três vias.

Campinas, de de 2008.

Assinatura do representante da instituição

Prova documental (tipo):

Fga. Adriana Braga Grandin
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista
Orientadora

8.2. ANEXO II

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Srs pais,

Queremos saber como ocorre o desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down em contexto de grupo.

Para isso estaremos desenvolvendo um projeto intitulado: Atividades grupais e o desenvolvimento da linguagem de crianças com síndrome de Down na instituição que seu (sua) filho (a) realiza atendimento.

As atividades serão propostas pela fonoaudióloga pesquisadora e acompanhadas pela fonoaudióloga que é responsável pelo grupo do qual seu (sua) filho(a) faz parte. As atividades estarão centradas em projetos.

O estudo ocorrerá entre os meses de junho e agosto deste ano durante o período que a criança encontra-se na instituição.

Os encontros serão filmados para que posteriormente possam ser analisados. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas, sendo os dados do estudo divulgados exclusivamente em eventos científicos e acadêmicos.

Caso o (a) sr (a) não aceite participar deste projeto, isso em nada modificará o atendimento de seu (sua) filho (a).

Estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos: Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista (tel: 35218805), Fga. Adriana Braga Grandin (tel: 33882157) ou no comitê de Ética Médica em Pesquisa da FCM – UNICAMP (tel: 35218936)

Estando o responsável pela criança ciente e não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre esclarecido de concordância em participar da pesquisa assinando o presente termo de compromisso em três vias.

Campinas, de de 2008.

Assinatura do representante da instituição

Prova documental (tipo):

Fga. Adriana Braga Grandin

Pesquisadora responsável

Profa. Dra.Cecília Guarnieri Batista

Orientadora