



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v26n01/2019p480-516>

## AQUISIÇÃO DA SÍLABA COMPLEXA NA SÍNDROME DE DOWN: HÁ ESPECIFICIDADE?

\*\*\*

### *ACQUISITION OF COMPLEX SYLLABLE IN DOWN SYNDROME: IS THERE SPECIFICITY?*

Micheline Ferraz Santos<sup>1</sup>

Nirvana Ferraz Santos Sampaio<sup>2</sup>

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires<sup>3</sup>

**Data de recebimento:** 22/04/2019

**Data de aceite:** 28/05/2019

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar resultados referentes ao acompanhamento da aquisição na escrita/oralidade do ataque ramificado (Consoante-Consoante-Vogal/CCV) de uma criança com Síndrome de Down, MV, com a finalidade de intervir no desenvolvimento da escrita e da oralidade dessa criança no que se refere à sílaba CCV. Para tanto, consideramos que todas as crianças podem aprender se lhes forem dadas as condições necessárias. Para análise das estruturas silábicas, buscamos aporte teórico no modelo fonológico não-linear para explicar o padrão silábico do português do Brasil. As intervenções foram realizadas no Laboratório de Neurolinguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Os dados foram qualitativamente analisados. Os resultados mostram que MV, com a mediação do outro, vem adquirindo autonomia na aquisição da oralidade e escrita das palavras que tenham a sílaba CCV, o que desperta um olhar para o sujeito e sua linguagem para além da condição sindrômica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita; Mediação; Sílaba complexa

**ABSTRACT:** The aim of this article is to present results regarding the follow-up of the acquisition in the writing / oral of the ramified attack (Consonant-Consonant-Vowel / CCV) of a child with Down Syndrome, MV, with the purpose of intervening in the development of writing and orality of this child with regard to the syllable CCV. To do so, we believe that all children can learn if they are given the necessary conditions. For analysis of the syllabic structures, we sought theoretical contribution in the non-linear phonological model to explain the syllabic pattern of Brazilian Portuguese. The interventions were performed at the Neurolinguistics Laboratory, State University of Southwest of Bahia, Brazil. The data were qualitatively analyzed. The results show that MV, with the mediation of the other, has acquired autonomy in the acquisition of orality and writing of words that have the syllable CCV, which awakens a look at the subject and his language beyond the syndromic condition.

**KEYWORDS:** Writing; Mediation; Complex syllable

<sup>1</sup> Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do quadro permanente do PPGLin/UESB.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do quadro permanente do PPGLin/UESB.





## Introdução

Apresentamos neste artigo parte do acompanhamento da linguagem de MV, uma jovem de 11 anos com síndrome de Down, referente às dificuldades na produção oral e escrita da sílaba CCV (consoante-consoante-vogal). Nesse sentido, questionamos: Haveria alguma especificidade em relação a aquisição dessa grafia por parte de crianças com SD? MV registraria na escrita algumas possibilidades/substituições? Com a intervenção do pesquisador/mediador, em caso de não registrar essa construção silábica (CCV), MV poderia se apropriar dessa possibilidade de padrão silábico?

Para a realização do acompanhamento que deu origem a este artigo, buscamos apoio no modelo fonológico não-linear para explicar o padrão silábico do português do Brasil (doravante PB) e explanamos pressupostos relevantes da perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky (1997), considerando que todas as crianças podem aprender, independente de sua condição, se lhes forem dadas as instrumentações adequadas por meio da mediação. Abaurre e Coudry (2008) serviram de sustentação a partir da concepção de construções intermediárias como indício de construção de sentido. Dessa forma, observando as omissões, fomos levados ao desafio de elaborar e organizar procedimentos sistematizados de intervenção adequados a cada situação específica e acreditamos que estes poderão auxiliar crianças na internalização e avanço nas questões da linguagem, o que desperta um olhar para o sujeito e sua linguagem para além da condição sindrômica.

Diante disso, a seguir, discorreremos em cinco seções conceitos relevantes para a resolução da situação problema aqui apresentada, a metodologia empregada,



os dados, as análises e o resultado a que chegamos, seguidos das considerações finais, vejamos.

### **Aspectos gerais da síndrome de down: da síndrome ao sujeito**

A síndrome de Down (doravante SD) é uma condição genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21, que provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células. O excesso de carga genética está presente desde o desenvolvimento intra-uterino e caracterizará o indivíduo ao longo de sua vida. É evidente que as características se divergem de pessoa para pessoa (MUSTACCHI; ROZONE, 1990; SCHWARTZMAN, 1999).

Essa síndrome foi descrita em 1866 por John Langdon Down, mas só em 1959 é que ela foi, realmente, reconhecida como uma síndrome por Jérôme Lejeune, um geneticista francês, diretor do Departamento de Genética Fundamental da Universidade de Paris (Schwartzman, 1999). Essa condição genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. Sabe-se que a maioria das pessoas com SD apresenta a denominada trissomia 21 simples, o que significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais, fenômeno conhecido como disfunção cromossômica. Existem outras formas de SD como, por exemplo: mosaico, quando a trissomia está presente somente em algumas células, e por translocação, quando o cromossomo 21 está unido a outro cromossomo.



Ao analisarmos os escritos de Cunningham (2008); Schwartzman (1999) e Miller (1995), entre outros que pesquisam a SD, podemos observar que os autores citados consideram a área da linguagem como uma das mais prejudicadas em crianças e jovens com SD, entretanto, notamos que grande parte dos estudos direcionados à área de linguagem relacionam as dificuldades encontradas às questões orgânicas tais como: alterações anatômicas e/ou funcionais de áreas do sistema nervoso central, como, também, questões relacionadas à audição e ao funcionamento dos órgãos fono-articulatórios.

Outros estudos relacionados ao sistema nervoso revelam que as áreas frontal, temporal e occipital são menores nesses sujeitos (WISNIEWSKI; KIDA, 1994). Apresentam hipoplasia do corpo caloso e do hipocampo, redução no número total de neurônios da arborização dendrítica, além de atraso na mielinização de fibras intercorticais, resultando em pobres conexões sinápticas e contribuindo para dificuldades em processos cognitivos e na aprendizagem. Segundo Wiesnieski e Kida (1994), já foram descritas diminuições na densidade sináptica, no comprimento pré-sináptico e na área média por contato sináptico, bem como alterações na morfologia das sinapses. Todas essas questões neurológicas mencionadas podem ocasionar atrasos nos processos cognitivos e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Consideramos que os aspectos neurológicos e neurofisiológicos são importantes e que devem ser considerados. Entretanto, o maior agravante para o funcionamento da linguagem de pessoas com deficiência intelectual, segundo Vygotski (1997), é a negligência pedagógica, ou seja, uma educação incompleta. O pouco contato com a interação entre crianças e um ambiente pobre em estímulos farão surgir as complicações secundárias à deficiência. Nesse sentido, Vygotski





(1997) considera que, para explicar as formas mais complexas da atividade consciente, seria necessário sair dos limites do organismo, sair das profundidades do cérebro e atentar para as condições externas da vida, ou seja, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Outra questão a ser considerada a partir do funcionamento neurológico é que, segundo Luria (1981), o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas, que possibilitam a transformação das funções cognitivas. Para o autor, lesões cerebrais podem ocasionar uma desorganização de todo o sistema funcional, mas o trabalho conjunto de todas as áreas possibilita rearranjos neurofuncionais, buscando o restabelecimento ou a reorganização das funções comprometidas. Segundo Novaes-Pinto (2012), esse processo de reestruturação é conhecido como “princípio de solidariedade”, considerado em conjunto com um dos mais relevantes conceitos nas neurociências, que é o da plasticidade neuronal.

Nessa perspectiva, Luria (1981) considera que os processos mentais superiores são aqueles formados no curso da história, sociais em sua origem, complexos e hierárquicos em sua estrutura. Trata-se de formas fundamentais da atividade consciente humana: fala, pensamento, escrita, leitura, memorização, praxia, percepção, gnosia, cálculo, esses processos estão sempre em conexão com o mundo exterior e se consideradas à parte os conceitos perdem seu significado. A proposta de Luria é a de uma concepção de cérebro que seja tomado como um sistema funcional em concerto, cujas partes especializadas por determinadas tarefas estejam interligadas, e assim sejam capazes de realizar tarefas complexas.

Kotik-Friedgut (2006) apresenta uma discussão sobre o princípio da organização extracortical das funções mentais superiores e sua importância para o desenvolvimento da neuropsicologia contemporânea, a partir da compreensão da



---

relevância da cultura. Nesse sentido, fatores externos (mediador e símbolo) são relevantes para o estabelecimento de conexões funcionais entre vários sistemas cerebrais, sendo, em princípio, universal. Kotik-Friedgut (2006) considera, entretanto, que, ao olhar para os elementos externos, torna-se necessário levar em conta que há diferentes culturas, assim, os instrumentos de diagnóstico devem ser adaptados a diferentes contextos culturais, ou seja, na análise do desenvolvimento e das perturbações nos processos mentais (para se analisar casos de afasia, de síndromes e mesmo o processo de alfabetização), torna-se necessário verificar o que se compreende por cultura que é um conceito amplo e abrangente, uma entidade complexa que pode ter determinantes étnicos, geográficos, geracional, linguísticos e sociais.

No que se refere a um ponto eleito por nós de importância para reflexão neste artigo, direcionamos para o que diz respeito aos elementos externos e culturais relacionados à alfabetização. Segundo Kotik-Friedgut (2006), torna-se necessário compreender que a linguagem oral exige processamento áudio-verbal, a alfabetização, ou a leitura, entretanto, que é uma extensão cultural da linguagem oral, dá origem a novas estratégias na organização e interpretação da informação, esse processo deve ser mediado pelos elementos disponíveis no ambiente, dependendo do contexto histórico-cultural. As zonas cerebrais que fornecem uma análise de estímulos gráficos simbólicos - isto é, letras - por sua vez, tornam-se envolvidas no sistema funcional da linguagem como resultado do estudo. Dessa forma, aprender a escrever envolve um fator motor adicional. Assim, os sinais gráficos da linguagem escrita (externa) são fatores essenciais no envolvimento extracortical no desenvolvimento dos mecanismos cerebrais da linguagem. Tanto a leitura como a escrita incluem um elemento visuoespacial (por exemplo, padrão de





letras, direção da escrita e posição do texto num papel ou numa tela de computador, etc.).

Podemos dizer que nessa perspectiva do cérebro como um sistema funcional, as funções elementares (sensação cutânea, visão, audição, movimentos involuntários) podem ter uma localização precisa no cérebro. Entretanto, as funções superiores têm sua estrutura delineada durante a ontogênese, ou seja, no decorrer das várias transformações pelas quais passam uma pessoa desde a fecundação do óvulo até o estado adulto. Essas funções são organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo cada uma estar localizada em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente distantes uma da outra.

Podemos considerar que a apropriação da oralidade e da escrita promovem importantes modificações na dinâmica do sistema nervoso central com repercussões no funcionamento global de qualquer pessoa. Dessa forma, o pensamento Luriano, que tem como fundamento o cérebro como um sistema funcional complexo e dinâmico, apresenta um olhar relevante para as questões sócio-histórico-culturais no que diz respeito à abordagem enunciativo-discursiva da Neurolinguística, uma área relevante para este estudo. Gostaríamos de ressaltar que consideramos outros processos mentais superiores, como a atenção, a percepção e a memória de relevância para se estudar a linguagem. Entretanto, neste artigo, recortamos a linguagem como ponto de estudo.



---

## Aspectos relevantes sobre a sílaba, a sua estrutura interna e a escrita

O conceito de sílaba pode ser variado, e é, inegavelmente, complexo. Sendo possível dizer que a sílaba é uma unidade maior que um segmento e menor que uma palavra. Conforme Bisol (1999), a sílaba é a menor categoria prosódica, ela é o domínio, parte constitutiva de regras da fonologia do português, uma unidade fonológica, sendo assim, uma unidade prosódica. Bisol (1999) afirma, ainda, que “a sílaba é, pois, a categoria basilar da hierarquia prosódica e seu domínio é a palavra fonológica, ainda que intermediada pelo pé métrico”, o pé métrico é a combinação de duas ou mais sílabas e que tem uma relação de dominância entre elas, sendo que uma sílaba terá uma maior relevância do que as outras.

A sílaba é vista em diferentes perspectivas, há teorias que se interessam e que enfatizam a estrutura interna da sílaba e outras não. No presente trabalho, será adotado o modelo gerativista proposto por Selkirk, baseado em propostas feitas anteriormente por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969).

Na visão de estruturação interna em que a sílaba, unidade fonológica, tem sua hierarquia interna, se formando com uma estrutura não linear de constituintes: o ataque, núcleo e coda, o núcleo e a coda se apresentam com uma vinculação maior, estando sob um subconstituente adicional chamado *rima* (HALLE e VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982). Essa teoria, antiga, defende que as sílabas são estruturadas hierarquicamente, e, conforme Selkirk (1982), que se baseia em propostas já feitas por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), “esta teoria prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (COLLISHONN, 1999). Abaixo, verificamos o modelo de representação silábica, conforme Selkirk (1982).



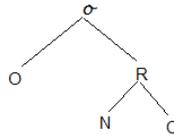


Figura 1. Modelo de representação silábica

Fonte: Modelo explicitado em Collischonn (1999, p. 92).

No modelo acima, a sílaba é representada pelo símbolo grego  $\sigma$ ; a letra O representa o Onset (ou ataque); a letra R representa a rima; a letra N representa o núcleo; e a letra C representa a coda, que estão dispostos em camadas organizadas hierarquicamente. Conforme Selkirk (1982), o núcleo de sílaba será sempre ocupado por segmentos soantes, as vogais são as grandes candidatas a ocuparem o núcleo silábico. Observem, abaixo, o modelo de sílaba que tem o ataque ramificado.

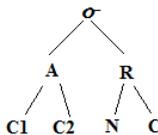


Figura 2: Modelo de sílaba com ataque ramificado (Cluster Consonantal)  
(1999b, p. 703)

Fonte: adaptação de Bisol

O molde silábico acima, figura 2, mostra que o ataque está ramificado, assim perguntamos: quais são as possibilidades de segmento permitidas em cada constituinte silábico? Respondemos que: (i) no ataque ramificado, ou também chamado pela língua inglesa de *Cluster Consonantal*, em C1 pode ser ocupado pelas consoantes obstruintes, e em C2 pelas consoantes líquidas /l/ e o tape /r/; (ii) na rima – que se divide em: núcleo e coda – o núcleo, que é o único segmento





obrigatório, é ocupado pelas soantes (vogais) e a coda é ocupada pelas consoantes que são os aquifonemas /R/, /S/, /N/, rótico, fricativo e nasal, respectivamente, e a lateral /l/.

Dessa forma, nesse modelo, podemos perceber que o núcleo tem um lugar preferencial, pelo fato de apenas ele ser obrigatório na estrutura da sílaba; e as demais posições ocupadas por consoantes, o ataque e a coda, são opcionais. Os constituintes silábicos podem ser ramificados ou não, tanto a rima quanto o ataque. Na fala infantil inicial, há restrição do uso de sílabas com coda e também do ataque ramificado, ponto relevante para a análise dos nossos dados.

O ataque pode ser simples ou ramificado, isto é, formado por uma ou duas consoantes à direita da vogal, CV e CCV, respectivamente. O padrão silábico CCV no sistema do português brasileiro é preenchido por plosivas ou fricativas labiais seguidas de ‘r’ ou ‘l’. De acordo com os estudos sobre a aquisição prosódica do português, a estrutura silábica CCV somente é adquirida pelas crianças após a fixação das estruturas V, CV e CVC (ABAURRE, 2001). Verifiquem, abaixo, o exemplo da hierarquia de estrutura máxima da sílaba.

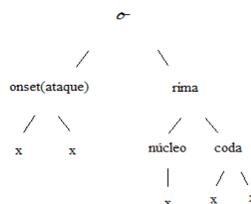


Figura 3. Hierarquia de estrutura máxima da sílaba

Fonte: Artigo “Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes?” (Abaurre, 2001).

Em português, a sílaba tem um núcleo ou cabeça que é sempre uma vogal, que é o elemento de maior sonoridade e tem as consoantes que a cerca.





Conforme é proposto em Selkirk (1982), como já explicado anteriormente, a sílaba é uma unidade fonológica que possui uma estrutura hierárquica interna e tem um núcleo como elemento fundamental. Além do núcleo, preenchido por uma vogal, a sílaba do português pode ter em sua estrutura um ataque (*onset*), constituído de uma ou duas consoantes à esquerda da vogal núcleo, e uma coda, que se localiza na rima, e que é constituída de uma ou duas consoantes à direita da vogal.

Conforme Collischonn (1999), o molde silábico nos mostra as possibilidades de uma estrutura silábica, o número máximo e o número mínimo de elementos permitidos em uma determinada língua, podendo haver línguas que permitem: (i) um segmento no ataque e outro na rima; (ii) um segmento no ataque e dois na rima; (iii) dois segmentos no ataque e um no núcleo e até três segmentos na coda.

Cada língua tem seu padrão silábico, as possibilidades do padrão silábico no Português do Brasil, doravante PB, são essas exemplificadas no quadro 1, abaixo:

**Quadro 1.** Possibilidades do padrão silábico do português

V	E
VC	Ir
VCC	Instituto
VV	Aula
CV	Lá
CVC	Ler
CVCC	Monstro
CCV	Bruxa
CCVV	Grau
CCVC	Príncipe
CCVCC	Transporte
CCVVC	Claustrofobia
CCVVCC	Grãos <sup>d</sup>

Fonte: Santos (2018), a partir do modelo explicitado em Collischonn, (1999, p.107)





O ataque ramificado em Português é constituído de uma obstruinte seguida de uma líquida. No entanto, nem todas as sequências de obstruinte + líquida são permitidas, abaixo segue as possibilidades que há no português.

**Quadro 2.** Possibilidades de ataque ramificado no português

	OBSTRUINTE + (l)	OBSTRUINTE +(r)	EXEMPLOS
LABIAIS	pl,bl,fl, (vl)	pr,br,fr, <b>vr</b>	planta, blusa, flor, prato, braço, fruta, livro
ALVEOLARES	tl, *dl,*sl,*zl	tr, dr, *sr,*zr	atlas, trabalho, drama
PALATAIS	*ʃl, *ʒl	*ʃr, *ʒr	Não ocorrem na língua portuguesa
VELARES	kl, gl	Kr, gr	claro, glorioso, cravo, graça

Fonte: Santos (2018), com base em Bisol (2013).

A ataque ramificado –vr não ocorre em posição de início de palavra; o grupo (vl), em parênteses, ocorre em alguns nomes, por exemplo Vladimir, que são empréstimos, os grupos que estão com asteriscos não ocorrem em Português. Abaixo, na figura 4, apresentamos o molde da sílaba com a sua hierarquia interna, para exemplificar a estrutura máxima de constituinte numa sílaba em PB, com seis segmentos, a palavra grãos (CÂMARA JÚNIOR, 1970).

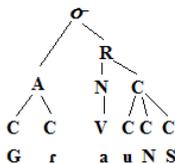


Figura 4. Representação da estrutura máxima da sílaba em português, a partir da discussão de CÂMARA JÚNIOR (1970)  
Fonte: Santos (2018).





A seguir, discutiremos sobre especificidades da escrita.

## Sobre a escrita

A linguagem humana apresenta uma tentativa de representação gráfica da língua falada, com essa tentativa, segundo Ohman (1974 apud Kato, 1987), o ser humano acabou compreendendo o funcionamento do sistema fonológico das línguas, assim, registrando as vogais e consoantes por meio de marcas gráficas diferentes.

Dessa forma, a escrita é uma tentativa de representar a linguagem oral, sendo uma invenção do homem. Entretanto, a relação entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico não se dá de forma biunívoca, não havendo, dessa forma, uma relação transparente entre escrita e oralidade, podendo uma única letra representar vários fonemas, ou, o contrário, várias letras para representar um único fonema, mostrando uma não linearidade entre fonema e letra (SANTOS, PACHECO, 2007). Podemos dizer que as trocas/substituições que ocorrem na escrita das crianças em fase de aquisição da escrita, registram os processos fonológicos existentes na sua língua. A criança pode, também, registrar de forma gráfica todos os fonemas que ela percebe no sistema fonológico, por ser ela falante de uma língua. Em relação ao padrão silábico CCV, nosso foco, acreditamos que a criança, também, recorrerá a opções presentes no sistema linguístico que utiliza até se apropriar das possibilidades/regras desse sistema, passando por “estratégias” intermediárias, até chegar a autonomia para utilizá-lo na sua escrita.

Estudos como os de Abaurre (1988, 1991, 2001) e de Miranda (2001) mostram que os dados de escrita inicial podem oferecer indícios a respeito do



---

conhecimento fonológico infantil. Abaurre (2001), em seu artigo “Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes, apresenta as idéias de David Ingram (1978), que se baseando em Moskowitz, nos diz que as crianças se apropriariam primeiramente de uma espécie de silabário de uma forma holística e só posteriormente a criança perceberá os contrastes das estruturas silábicas. A criança adquire a estrutura CV, e depois as sílabas “secundárias”, CVC, VC, V, o autor não se posiciona sobre a ordem de aquisição dessas estruturas. A criança só começaria a analisar a estrutura silábica após se apropriar da estrutura CVCV, percebendo o contraste dos segmentos. Abaurre salienta que pode ter sido em 1883, por Sikorsky, a primeira teoria sobre o desenvolvimento fonológico com foco na sílaba como unidade básica.

Abaurre (2001) em suas pesquisas sobre a escrita inicial observa que as crianças apresentam dificuldades na produção das estruturas silábicas complexas. Afirmando que ao adquirir a linguagem oral, primeiramente a criança produz as estruturas CV e V antes de CVC e de CCVC, a autora questiona se a criança constrói na escrita, assim como na oralidade, as estruturas silábicas CV e V antes de CVC e de CCV(C). A autora, apesar de não dar uma resposta a essa indagação, reconhece que há uma “complexidade na tarefa de análise da sílaba e seus constituintes internos, a ser feita pelas crianças em processo de aquisição oral e de sua representação escrita de base alfabética.” (Abaurre, 1991). Diante dessas análises, podem ocorrer construções intermediárias, Abaurre (2001), ao analisar produções de crianças em processo de aquisição de escrita, observa que essas produções trazem uma situação de grande e natural instabilidade.

Para exemplificar essa situação, a autora indica um processo caracterizado como “estilo telegráfico” no qual a primeira vista poderíamos considerar que as



crianças estariam apenas omitindo elementos, porém para além de um produto de apagamentos, o estilo telegráfico ou processos intermediários sublinham escolhas possíveis no sistema linguístico, sublinham relações semânticas internas e os sujeitos manifestam essas relações em suas produções. Abaurre e Coudry (2008) salientam que,

interpretar o chamado estilo telegráfico como um processo intermediário com funções (re) construtivas mencionadas para o afásico e para a criança exclui a hipótese de que falar ou escrever ‘telegraficamente’ indica uma mera supressão ou omissão de elementos lingüísticos. Tal interpretação que salienta a falta, o apagamento baseia-se exclusivamente na observação da linguagem externa, ignorando aqueles aspectos da linguagem interna que nesses casos o sujeito privilegia e sublinha, explicitando o papel estruturante que têm os processos intermediários (ABAURRE E COUDRY, 2008, p. 52).

Os processos intermediários não são, aqui, vistos como uma condição patológica<sup>ii</sup>, mas como um fenômeno que ocorre com a criança em fase de aquisição da língua(gem), assim como a construção do seu conhecimento sobre a escrita. Dessa maneira, dando a ela o que muitas vezes é negado, a autonomia para que elabore e reelabore as suas hipóteses perante a situação/episódio ao qual está operando seja na escrita e/ou oralidade. Para o mediador, essas construções intermediárias irão revelar o que de fato ocorre entre o sujeito e a natureza de sua relação com o objeto.

### **Sobre os materiais e a metodologia**

Apresentamos neste artigo parte do acompanhamento longitudinal de um sujeito em fase inicial da aquisição da escrita que frequenta o Laboratório de pesquisa e Estudos em Neurolinguística (Lapen), localizado na Universidade





Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Foram realizados um total de 62 encontros no período de março de 2016 até agosto de 2017, com a duração de 50 minutos cada.

Para a constituição do *corpus*, realizamos atividades sistematizadas de intervenção com a linguagem por meio de contação e leitura de histórias da literatura clássica infantil, canto e leitura de cantigas de roda e outras músicas infantis, filmes infantis, jogos diversos e produção textual a partir das temáticas envolvidas nessas atividades. Trabalhamos, dessa forma, com jogos de tabuleiro, como, por exemplo, dama, jogos de corrida, com o uso do dado, e o jogo de dominó.

Utilizamos histórias infantis compiladas pelos irmãos Grimm (Jacob Grimm, 1785-1863 e Wilhelm Grimm, 1786-1859), quais sejam: Rapunzel (1812), Cinderela ou A gata borralheira, Chapeuzinho Vermelho (1812), A bela adormecida (1812) e Branca de Neve (1812) essa última foi a história escolhida para fazer parte do *corpus* deste artigo por ter na escrita dela maior número de palavras com o ataque ramificado, que é o nosso objeto de estudo.

Recorremos às cantigas populares “O cravo brigou com a rosa”, “Alecrim dourado”. A canção brasileira “Fico Assim Sem Você”, composta por Abdullah e Cacá Moraes (cantada no evento Ensuba Down, em junho de 2017, por todas as crianças e adolescentes que frequentam o Lapen) e a música “Rapunzel”, do compositor Carlinhos Brown. Foram, também, assistidos os filmes Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela, a Gata borralheira e Chapeuzinho vermelho (todos disponibilizados no Youtube).

As sessões de acompanhamento com o sujeito da pesquisa foram gravadas por meio de um aparelho gravador Sony, modelo ICD-PX312, foram feitos,





---

também, registros das sessões em câmera digital 13MP e lente f/1.9, utilizada também para filmagens.

Após constatarmos as dificuldades de MV na produção da estrutura silábica CCV, elaboramos para o acompanhamento um instrumento, o qual foi utilizado ao longo dos acompanhamentos com a criança. O objetivo do instrumento foi o de fornecer para MV material direcionador para a aquisição da sílaba complexa, assim, por meio de figuras, proporcionamos materialidade visual para o contraste de palavras que se diferenciam apenas pela presença do segmento consonantal na segunda posição da sílaba, o que possibilita a produção silábica CCV(C), como por exemplo: pato e prato. Com esse instrumento, consideramos que ficaria mais fácil mostrar para MV a importância da produção da sílaba complexa já que a sua não produção implicaria em uma palavra com outro significado.

Elaboramos um instrumento com dez pares de palavras, no qual uma palavra do par tem a sílaba com o ataque ramificado e a outra palavra não, o material foi construído com imagens coloridas contendo também a escrita da palavra representada na imagem. As palavras poderiam ser utilizadas como jogo da memória e, assim, o fizemos.

Dispomos desses jogos da memória, acima relacionados, (elaborados pela autora desta dissertação) com associação entre a imagem dos personagens com a escrita dos nomes desses personagens; força com a escrita de substantivos como Branca de Neve, príncipe, princesa, bruxa, madrasta, floresta.

Nas atividades, recorríamos ao alfabeto móvel como recurso tanto para a produção quanto para o reconhecimento de palavras escritas pelo sujeito. Diversas propostas de escrita foram realizadas por MV, desde a escrita de textos sobre temáticas, como a escrita das histórias lidas e contadas por ela com a mediação e



textos sobre o seu aniversário de treze anos.

Além dos acompanhamentos, da mediação realizada com MV, orientamos a mãe da jovem a proporcionar atividades culturais, incentivamos a mãe a levá-la para diversos ambientes de vivência desde supermercados a viagens de lazer. Orientamos ainda que as atividades de leitura e escrita realizadas no laboratório deveriam ser desenvolvidas em casa também.

Os dados coletados no ano de 2016 fazem parte da pesquisa desenvolvida no laboratório e aprovado pelo comitê de ética com número CAAE 29933144.7000.0055, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Ghirello-Pires. E os dados coletados a partir de 31 de janeiro de 2017 tem o número CAAE 65143617.0.0000.8089, a partir do projeto específico que deu origem a este artigo. A responsável por MV assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos (TAUID).

Para a coleta e análise dos dados, foram consideradas as singularidades (ou seja, aquilo que escapa de uma possível regularidade) da criança em meio ao processo de entrada na escrita. Para tanto, tivemos como base o Paradigma Indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1986), antropólogo, o qual considera que dado que a realidade é opaca, as pistas e os indícios (resíduos) devem ser considerados para compreendermos a realidade dos fatos. Assim, compartilhamos do paradigma indiciário, como em Ginzburg, e do conceito de “rigor metodológico”, concebido de forma flexível, visto que recorremos a fatores como a intuição do investigador na observação do particular, sua capacidade de formular hipóteses explicativas pertinentes e instigadoras para aspectos opacos da realidade que não são diretamente apreendidos, mas que podem ser descobertos através dos indícios que entram em jogo.



---

## Dados da escrita de MV: análise e discussão

Nesta seção, apresentamos um recorte das produções realizadas por MV. Salientamos que MV, no início dos acompanhamentos no Lapen, tinha uma frase pronta para todas as perguntas que lhe eram direcionadas, sempre dizia: “não sei”, assim, para os questionamentos e/ou realizar as atividades, essa criança sempre dizia que não sabia e se recusava a realizar as atividades.

Para a interpretação dos dados, olhamos para os fatos linguístico-cognitivos que se apresentam de maneira indeterminada, a fim de que seja revelado o que não se vê à primeira vista. Esses dados são considerados representativos do que se considera “singularidade reveladora” (GINZBURG, 1989). Os dados foram separados em duas partes, na primeira parte, apresentamos e discutimos os dados coletados no ano de 2016, entre o mês de março e o mês de dezembro; na segunda parte, verificam-se os dados coletados no ano de 2017, de fevereiro até novembro. Vejamos, a seguir, os dados relativos à oralidade e à escrita de MV:

Para o início das análises, transcrevemos ortograficamente<sup>iii</sup> um recorte de uma conversa espontânea com MV, no qual ela fala palavras em que a sílaba complexa (CCV) faz parte da composição, esse diálogo ocorreu no início do acompanhamento de MV (em março de 2016) no LAPEN, percebemos, de oitava, que, na oralidade, MV não realiza a sílaba CCV. Observem:



**Quadro 3. Episódio 1:** (Descrição da situação: Conversa espontânea sobre penteados de cabelo, e sobre o objeto (prato) em que servimos a comida, para que MV falasse as palavras *preso*, *prato* e *trança*, penteado que MV estava usando). Data: 14/03/2016. Usamos as siglas Imf para Mediador / MV para o Sujeito / e JS para identificar a mãe da criança.

NÚMERO	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	Imf	Como está seu cabelo hoje, que penteado é esse?		
02	MV	Não sei. Eu te amo!		Consideramos que a produção represente uma forma de MV demonstrar seu carinho pela pesquisadora, mas não descartamos o fato de MV estar tentando desviar o tema.
03	Imf	Eu também te amo. Você sabe sim//como é o nome desse penteado		
04	MV	Foi mamãe JS que fez		
05	Imf	Está lindo//e como seu cabelo está?		
06	MV	<i>Peso</i>	“Peso” para preso	
07	Imf	Preso. Seu cabelo está preso. Fala assim// meu cabelo está preso		
08	MV	Amarrado		Seleção feita na tentativa de cumprir a solicitação da pesquisadora, mas utilizando outra palavra
09	Imf	Sim ele está amarrado e está preso. Então como ele está?		
10	MV	<i>Pleso</i>	“Pleso” para preso	
11	Imf	Preso		
12	MV	Não sei. <i>Peso</i>	“Peso” para preso	
13	Imf	Isso seu cabelo está preso, ele está lindo		
14	MV			Balança a cabeça concordando
15	Imf	E//quando mamãe JS coloca o seu almoço. Ela coloca onde?		
16	MV	Na// boca		
17	Imf	Na boca//uma moça, você já deve comer sozinha//quando ela tira da panela//ela coloca onde?		
18	MV	No// <i>pato</i>	“Pato” para prato	
19	Imf	Aqui//como ela coloca aqui?		Mostro uma imagem de um pato
20	MV	Não//no <i>outo pato</i> // <i>patro</i>	“outo” para outro, “pato” para prato, “patro” para prato	
21	Imf	Então ela coloca a comida no prato	.	Mostrando a imagem de um prato
22	MV	É / <i>pato</i>	“pato” para prato	Balança a cabeça





23	Imf	Então mamãe JS coloca a comida no prato		
24	MV	Sim //No PA-PA TO	“no pa-pa-to” para no prato	Balança a cabeça, e tem a dificuldade de produzir a palavra escolhida para análise
				Recorte

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

No episódio acima, que ocorreu no início do acompanhamento, mostramos que, na oralidade, MV não realiza a sílaba complexa CCV nas palavras *preso*, *prato* e *outro* (linhas 6,18,20), procurando uma “saída” para driblar a sua dificuldade de pronunciar a palavra *preso*, ela seleciona a palavra *amarrado* (linha 8). Notamos que a situação mostra de forma natural a instabilidade de MV quando vai dizer *prato* e diz *patro* (linha 20). Assim, percebemos que MV busca alternativas para a realização das palavras com o segmento [r], líquida não lateral que aparece na segunda posição na estrutura silábica CCV. Dessa forma, ela recorre ao repertório mnemônico, selecionando o que o sistema possibilita. Essas escolhas são indícios que nos mostram a dificuldade de MV em realizar a sílaba com *onset* complexo (CCV), na oralidade. Passamos a analisar a escrita de MV nos dados abaixo. Podemos notar que a intervenção da pesquisadora em mostrar a figura de um pato quando MV produz *pato* para *prato*, na linha 19, faz com que a jovem tenha que buscar uma saída para resolver a situação. Nossa estratégia é fazer com que MV perceba que não pode utilizar a mesma palavra para designar os dois objetos distintos e perceba que a diferença está justamente na produção da sílaba complexa.



Figura 5. Representação da produção da sílaba “pre”, por MV. Fonte: Elaboração das autoras



Na estrutura silábica acima, em a) ocorreu a eliminação da consoante /r/, ocorrendo um processo fonológico que é a redução do cluster consonantal, tornando a sílaba CCV em uma sílaba CV. Essa estrutura silábica (CV) é predominante no português, sendo considerada não-marcada por estar presente em todas as línguas do mundo, e é de aquisição mais fácil e precoce para a criança que a estrutura CCV. Em b) podemos explicar que MV realiza a sílaba CCV, porém ela faz uma substituição do tape /r/ por /l/.

No decorrer dos atendimentos do ano de 2016, MV se recusava a fazer as atividades de escrita, sempre dizendo que não sabia fazer a atividade proposta. Dessa forma, logo após a conversa espontânea do episódio 1, pedimos para MV escrever a palavra *prato*.

### Produção escrita 1. Dados PTO, PATO

DADOS: PTO, PATO	TRANSCRIÇÃO
PTO	PTO
PATO	PATO

Figura 6. Dados PTO, PATO

Fonte: banco de dados da pesquisadora

MV não consegue resolver, na escrita, a correta representação dos segmentos que ocupam a posição da sílaba CCV, ela representa a estrutura silábica CV (cf. produção escrita 1, acima), evidenciando que já se apropriou dessa estrutura. Observa-se que MV ainda não sabe quantos elementos devem representar os segmentos da sílaba CCV, primeiramente, MV escreve PTO para *prato* e, logo em seguida, escreve novamente, inserindo a letra A, mostrando a sua (re)elaboração na construção da escrita.



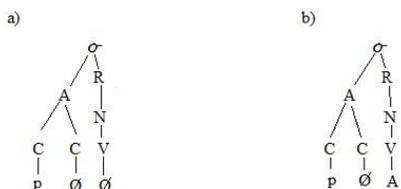


Figura 7. Representação da produção da sílaba “pra” por MV.

Fonte: Elaboração das autoras/

Acima, apresentamos a representação no modelo hierárquico silábico das duas ocorrências de MV ao registrar na escrita a palavra PRATO. Em a) MV representa o nome da letra como é produzida na oralidade, deixando vazio o lugar que ocupam a segunda consoante do ataque, a letra R e a vogal A do núcleo. Em b) MV elimina a segunda consoante da sílaba CCV, construindo a sílaba CV, que ela já se apropriou.

A seguir, exibimos a ilustração de uma atividade de intervenção e discutimos a respeito do propósito da atividade lúdica.



Figura 8. MV e o jogo da memória

Fonte: banco de imagens das pesquisadoras.

Em consonância com nossa proposta de intervenção, após a apresentação foi utilizado o jogo da memória, com perguntas sobre as imagem, para que MV falasse sobre cada uma delas, ludicamente. Após a diversas sessões com o jogo,





havia o momento da representação escrita dessas palavras/imagens por MV. Assim, foi possível para a mediadora explicar para MV os elementos envolvidos na composição da sílaba CCV, mostrando quantas letras, bem como a posição que devem ocupar na estrutura silábica CCV.

Para auxiliar na produção da estrutura complexa, utilizamos, também, como estratégia junto à MV, a percepção da diferente sonoridade quando MV produzia ou não a estrutura complexa. Utilizamos o recurso da expressão “motor na língua” quando ela produzia o ruído articulatorio das duas consoantes juntas. Essa expressão “motor na língua” causou um efeito bastante significativo na diferenciação das produções. Consideramos que, quando uma criança apresenta dificuldade na produção articulatoria de algum segmento, é preciso oferecer algum elemento que funcione como uma pista para que ela possa diferenciar quando está ou não produzindo o segmento ou estrutura silábica alvo.

Analisaremos, a seguir, algumas produções da escrita de MV, vejamos:

**Produção escrita 2.** Dado *BXAR* para *bruxa*. Data: 23/05/2016

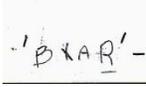
	TRANSCRIÇÃO
	BXAR para bruxa

Figura 9. Dado *BXAR* para *bruxa*

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Ao verificar a escrita acima, consideramos que MV escreveu a letra B representando a primeira sílaba complexa BRU e XAR para a segunda sílaba, entretanto, o uso da letra R na segunda sílaba, nos dá indício que MV sabe da existência da sílaba complexa, porém ainda não sabe a posição que ocupa e em qual sílaba, registrando a letra R no final da segunda sílaba.



---

O processo de aquisição da leitura e da escrita é muito complexo, mesmo para crianças que não tem queixas de dificuldades escolares. Conforme Soares (2003), as crianças, geralmente, constroem muitas hipóteses sobre a escrita, que são muitas vezes tomadas como “erro” pela escola, e, conseqüentemente, tornam-se fontes de rotulações para as crianças que ainda estão adquirindo o sistema ortográfico. Consideramos que uma criança com SD também realizará suas hipóteses, como qualquer criança, entretanto, não discordamos que exista um atraso na aquisição da linguagem no sujeito com SD, o que reforçamos aqui é a necessidade de mediação constante no processo de apropriação do sistema de escrita para essas crianças. Como sinaliza os preceitos de vygotskianos, as etapas serão as mesmas, mas por caminhos diferentes, compreendemos que a questão do maior tempo para a aquisição faz parte do caminho diferente ao qual Vigotsky aponta.

Como instrumento de mediação, utilizamos as histórias infantis, e, no caso de MV, a história de Branca de Neve foi sistematicamente trabalhada, pois é uma história que possui palavras com a sílaba complexa que MV não realizava, tanto na oralidade como na escrita, e percebemos que, paulatinamente, a escrita foi auxiliando MV na produção oral, para que ela se apropriasse da estrutura silábica complexa (CCV).

No início do acompanhamento, em março de 2016, MV escrevia somente seu nome, não representava sintagmas, e, conseqüentemente, não escrevia sentenças. Após contar, recontar e ler a história “Branca de Neve”, juntamente com MV, propusemos, em agosto de 2016, atividade de escrita com a temática da história trabalhada, em dois momentos, quais sejam: sem o uso das letras de madeira e com o uso das letras de madeira (alfabeto móvel). Ao verificar a escrita





de palavras com ataque ramificado e coda CCVC, (mas a coda não é o nosso foco de pesquisa), por exemplo “Branca”, “príncipe” e “princesa”, MV escreve “BACA”, “PICIPE” “PICECA”, conforme produção 3, abaixo, fazendo, dessa forma, o apagamento do ataque ramificado, estratégia utilizada para evitar a sílaba CCV, para nós, um indício de que ela ainda está presa a estrutura silábica Consoante-Vogal (CV). Na figura 10, abaixo, podemos observar dois momentos, o primeiro antes da mediação da pesquisadora, e o segundo após momentos de mediação com o uso de letras de madeira, no qual podemos observar que MV produz “BRCA”, o que nos dá mais uma pista do início da aquisição desse padrão silábico na sua escrita.

### Produção escrita 3. Data: 22/08/2016, Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA

DADOS: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA	TRASCRIÇÃO
	BECA BECA GU DE NEVE BACA DE NEVE PICIPE PICECA  Antes de montar com as letras de madeira (mediador) Depois de montar com as letras de madeira  BRCA

Figura 10. Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA pesquisadora

Fonte: banco de dados da

Pode-se verificar que a diferença que ocorre no processo em que a criança MV se encontra está relacionada muito mais à faixa etária, uma vez que, na oralidade, a aquisição da sílaba CCV ocorre por volta dos cinco anos e, na escrita, o letrado, com a idade atual de MV, já domina a ortografia desse padrão silábico,



que, na língua portuguesa, pode ser constituído por uma obstruinte ou por uma líquida (Santos, Ghirello-Pires e Sampaio, 2017).

Abaixo, apresentamos a representação dos dados no molde arbóreo da sílaba CCV(C), descrita em duas colunas, a primeira coluna representa o molde silábico do português e a segunda coluna representa os dados de MV, da figura 10, acima.

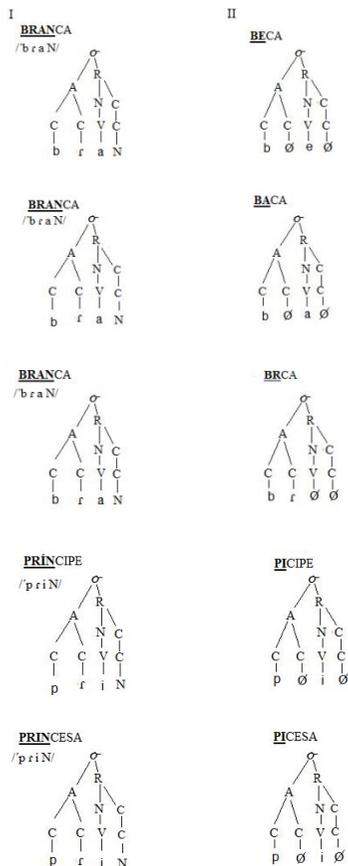


Figura 11. Representação dos dados no molde arbóreo da sílaba CCV(C) no português e a produção realizada por MV.



Nesse intervalo, foram feitas várias atividades nas seções de acompanhamento longitudinal. Em abril de 2017, MV começa a produzir textos com o tema Branca de Neve. Podemos observar que apesar de ainda haver instabilidades em sua escrita, ela apresenta progressos. Vejamos:

**Produção escrita 4.** Data: 12/04/2017, Dados BRNCA, PRINCCCC (E/6)

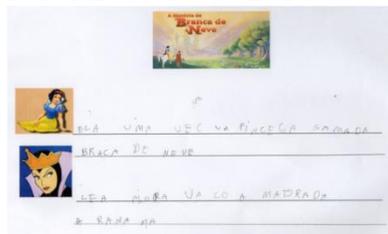
	<p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>BRNCA DE NEVE UMA PRINCCCC DE LITA POLRAVA OA RAINA</p> <p>Tradução da escrita:</p> <p>BRANCA DE NEVE UMA PRINCESA LINDA MORAVA COM A RAINHA</p>
--	--

Figura 12. Dados BRNCA, PRINCCCC pesquisadoras.

Fonte: banco de dados das

No mês de julho de 2017, convidamos MV, para escrever a história de Branca de Neve, o que ocorreu em quatro encontros, como consta na produção 5, a seguir. Dessa forma, selecionamos imagens referentes a história para ilustrar a produção textual que seria construída por MV, vejamos:

**Produção escrita 5.** Branca de Neve, por MV – Parte I.  
Part 1.Data: 19/07/2017



Transcrição:  
ELA UMA VEC MA PINCESA  
GAMADA  
BRACA DE NEVE  
LEA MORAVA CO A MADRADA  
ARANA MA

Tradução do que MV quis dizer:  
Era uma vez uma princesa que se chamava Branca de Neve  
ela morava com a madrasta a rainha má

Figura 13. Branca de Neve, por MV – Parte I pesquisadoras.

Fonte: banco de dados das





## Parte II. Data: 26/07/2017

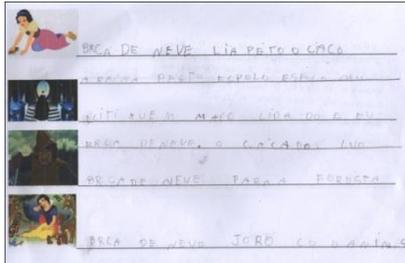


Figura 14. Branca de Neve, por MV – Parte II

Transcrição:

BRCA DE NEVE LIA PETO O CACO  
A RAIMA PEGTO ESPOLO ESPOLO UM  
ECITI A UEM MAIC LIDA DO Q EU  
BRCA DE NEVE. O CACADO LVO  
BRCA DE NEVE PARA A FORESTA  
BRCA DE NEVE JORO CO O ANIMAS

Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve limpando o chão/A rainha má perguntou espelho, espelho meu existe alguém mais linda do que eu/ Branca de Neve/ O caçador levou branca de neve para a floresta/Branca de Neve chorou com os animais.

Fonte: banco de dados das pesquisadoras

## Parte III. Data: 27/07/2017

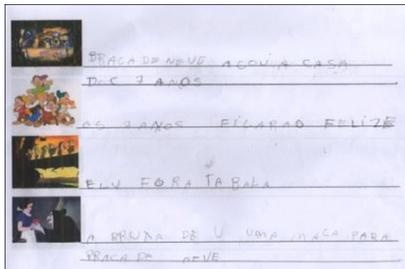


Figura 15. Branca de Neve, por MV – Parte III pesquisadoras.

Transcrição:

BRACA DE NEVE ACOU A CASA  
DOC 7 ANOS  
OS 7 ANOS FICARAO FELIZE  
ELU FORA TA BALA  
A BRUXA DE U UMA MACA PARA  
BRACA DE NEVE

Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve achou a casa dos sete anões/Os sete anões ficaram felizes/Eles foram trabalhar/ A bruxa deu uma maçã para Branca de Neve

Fonte: banco de dados das

## Parte IV. Data: 02/08/2017

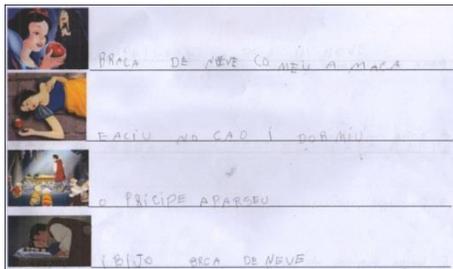


Figura 16. Branca de Neve, por MV – Parte IV pesquisadoras.

Transcrição:

BRACA DE NEVE COMEU A MACA  
E ACU NO CAO I DORMIU  
O PRICIPE APARSEU  
I BIJO BRCA DE NEVE

Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve comeu a maçã e caiu no chão e dormiu/ O príncipe apareceu e beijou Branca de Neve

Fonte: banco de dados das

## Parte V. Data: 09/08/2017

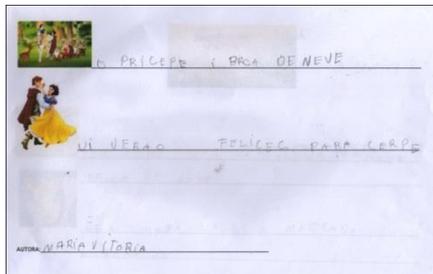
Transcrição:

O PRICEPE I BRCA DE NEVE  
VI VERAO FELICEC PARA SERPE

Tradução do que MV quis dizer:

O príncipe e Branca de Neve viveram felizes para sempre.





AUTORA: MV

Figura 17. Branca de Neve, por MV – Parte V  
pesquisadoras.

Fonte: banco de dados das

Consideramos que o que poderia ser chamado de “erro” ortográfico faz parte do processo atual que MV se encontra diante da escrita. Entre outros dados de escrita, MV realiza substituições e hipersegmentação, por exemplo na produção 5, em “ELA” para *ERA*, MV faz uma substituição da letra L para a letra R, MV segmenta a forma verbal *MORAVA*, como “MORA VA”, tal como ocorre tipicamente na escrita de crianças do 1º. e 2º. anos do ensino fundamental<sup>iv</sup>. Em se tratando da sílaba complexa, MV apresenta na escrita das palavras “BRACA” e “MADRADA”, a ausência respectivamente das letras N e S, que ocupam em ambas as palavras a posição de final de sílaba, na coda medial, mas observamos a utilização do CCV, que não ocorre em PICESA, buscando ajustar o padrão básico CV. Na língua portuguesa, a criança adquire as estruturas silábicas CV e V antes de CVC e de CCVC. Além disso, verificamos, em MADRADA, que há uma substituição do grafema t por d, que pode ter sido motivada pelo fato de esses segmentos na oralidade se diferenciarem apenas pelo traço de sonoridade.

Podemos observar, ainda na produção 5 (nas demais partes da história), que MV vai alcançando um progresso em suas produções, ela escreve corretamente a sílaba CCV da palavra BRUXA e as outras palavras como BRANCA e PRÍNCIPE, hipoteticamente, ela continua com a instabilidade de decidir como grafar



corretamente, sem saber a posição que a letra deve ocupar na estrutura silábica bem como a quantidade necessária de letras para representar a sílaba complexa CCV.

Kotik-Friedgut (2006) assevera sobre a importância dos elementos visoespaciais da leitura e da escrita para o funcionamento cognitivo. Assim, a apropriação dessa tecnologia auxilia MV na apropriação da sua humanidade.

No quadro 4, abaixo, retomamos a transcrição de um episódio que representa um pouco da oralidade de MV após o trabalho de mediação realizado por nós.

#### **Quadro 4. Episódio 2: Leitura da História Branca de Neve**

(Descrição da situação: Imf mostrando para MV as pedras do dominó e contando as pedras, para depois brincarem, assim, surge o seguinte diálogo).

Data: 29/11/2017

	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	MV	Branca de Neve // eu sei ler // fala não//Branca de Neve era uma princesa.	MV mostra autonomia quando diz: eu sei ler, fala não	
02	Imf	Princesa		
03	MV	Não fala//princesa	MV mostra novamente autonomia quando diz: fala não, eu sei	
04	Imf	Muito		
05	MV	Muito bonita a su sua madrrrasta, a rainha mui//mã. Tinha in / defo		
06	Imf	IN-VE-JA inveja fala IN-		
07	MV	IN-VEJA ela		
08	Imf	DELA		
09	MV	Ela vivia a rainha mal		
10	Imf	Malvada		
11	MV	Malvada ti-		
12	Imf	Deu		
13	MV	Deu maçã		
14	Imf	Deu uma maçã		





15	MV	EN-VE-NE-NA-DA	
16	Imf	Envenenada para ela comer	
17	MV	Comer // quando E-LA comeu E-LA bejooo	
18	Imf	Ela // quando ela comeu o que aconteceu?	
19	MV	Caiu	
20	Imf	Ador // Sim ela caiu no chão // e o que aconteceu?	
2	MV	Ela A-DOR-ME-CEU	
22	Imf	Ela adormeceu/lê aqui	Mostrando para a escrita de adormeceu
23	MV	A-DOR-ME-CEU	
24	Imf	Adormeceu	
25	MV	Um BE-LO dia um príncipe a beijou. Ela acordou aaa:.	
26	Imf	Assim	
27	MV	Assim era	
28	Imf	Eles	
29	MV	Eles viveram	
30	Imf	Viveram	
31	MV	Viveram para sem	
32	Imf	Sem	
33	MV	Sempre	

Fonte: Banco de dados das autoras.

Novamente, no dia 29 de novembro de 2017, a partir do jogo de dominó, observamos MV falando “pedras...eu sei brincar...brinco”; “Um...dois...três....quato...”, em que realiza *pedras*, *brincar*, *brinco* e *três*, mas, por outro lado, realiza *quato* para *quatro*.

Assim, consideramos que MV, na oralidade e na escrita, conseguiu internalizar e produzir com efetividade a estrutura sílaba complexa (CCV) a partir do investimento das mediadoras a partir de atividades sistematizadas em meio ao acompanhamento longitudinal.



---

## Considerações finais

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita de crianças com a SD tem sido objeto de estudo de inúmeros trabalhos, porém pode-se observar preconceito e mitos relacionados a condição síndrômica. Dessa forma, a falta de conhecimento que as pessoas têm a respeito do funcionamento de linguagem nessas crianças ainda impera.

Mesmo com certo atraso, em decorrência da deficiência intelectual, podemos considerar aqui a negligência pedagógica, da qual nos fala Vigotsky. MV, a criança de nossa pesquisa, conseguiu internalizar e produzir com efetividade a estrutura sílaba complexa (CCV), conforme exemplificamos nos dados. Entretanto, é preciso considerar que, sem a mediação da pesquisadora e a produção dos instrumentos adequados, provavelmente, MV não teria avançado. As situações de intervenção possibilitaram a reflexão de MV sobre suas produções, desafios foram lançados, mas é claro que com os subsídios necessários para que MV pudesse refletir sobre sua própria produção, tanto oral quanto escrita.

Consideramos que as estratégias utilizadas no trabalho com as crianças deverão estar de acordo com o conhecimento do sistema linguístico da comunidade em que está inserida. MV foi aos poucos construindo suas representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba, começando a produzir algumas construções na oralidade, entretanto MV só começa a refletir sobre construção da estrutura silábica CCV quando inicia em conjunto com a mediadora o trabalho com a escrita. Neste percurso, MV se utiliza de construções intermediárias (Santos e Sampaio, 2016), as quais também encontramos nas produções de criança sem a SD. Assim, por meio de um trabalho sistematizado,





---

MV conseguiu se apropriar da estrutura complexa CCV, embora levando um tempo maior que seus coetâneos.

Sabemos que crianças com deficiência intelectual apresentam, de forma geral, atrasos e/ou dificuldades no funcionamento da linguagem. Entretanto, o estereótipo não deve marcar os momentos do sujeito nas situações de interação, segundo Vygotski (2007), não é a deficiência em si a causadora de dificuldades ou transtornos na vida das pessoas com deficiência, mas sim suas consequências sociais. Ou seja, é a falta de acessibilidade, de condições favoráveis e conhecimento sobre a deficiência, por parte de profissionais, que leva tanto profissionais quanto leigos a atribuir um juízo de valor estereotipado rotulando e marcando de forma preconceituosa as dificuldades das crianças com síndrome de Down.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: Indícios de constituição da hierarquia de constituintes silábicos? In C. L. M. Hernandorena (Ed.), *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos* (pp. 63-85). Pelotas: EDUCAT. 2001.
- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. In: *Estudos da Língua(gem)*, v.6, n.2, p.171-191, Vitória da Conquista, 2008.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, M.B. *A construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto. 2013.
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs. 2ª Ed. 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 5 ed. Rio de Janeiro:





Vozes (1970) 18ª edição, consultada 1988.

COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs. 2ª Ed. 1999.

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

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. 2ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOTIK-FRIEDGUT, B. Development of the Lurian Approach: A Cultural Neurolinguistic Perspective. In: *Neuropsychology Review*, Vol. 16, No. 1, March 2006.

LURIA, A. L. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Professor Juarez Aranha Ricardo. 2ed. São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MIRANDA, A.R.M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MIRANDA, A.R.M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In Sheila Z. de Pinho (Org.) *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo : Unesp, 2009, p.409-426.

MUSTACCHI, Z.; ROZONE, G. *Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos*. São Paulo: CID, 1990.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das



afasias. In: *Letras de Hoje*, 2012, v. 47, p.55-64, jan./mar. Porto Alegre.

SANTOS, M.F. *A apropriação da estrutura silábica CCV na oralidade e na escrita de MV*. Dissertação em Linguística. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. UESB. Vitória da Conquista, BA. 2018.

SANTOS, M. F. ; SAMPAIO, N. F. S. Aquisição da Escrita por crianças com síndrome de Down e Construções Intermediárias. In: *Anais da XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 2016, Recife/PE. XXVI

SANTOS, M.F.; GHIRELLO-PIRES, C. S. A. ; SAMPAIO, N. F. S. . A singularidade na escrita inicial de MV. In: *Anais do XII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Estado, Política e Sociedade: Está o Mundo de Ponta Cabeça?* Vitória da Conquista: UESB. 2017.

SANTOS, M. F.; PACHECO, V. A relação entre som e letra e seus desvios na aquisição da língua escrita: uma investigação fonético-fonológica - um estudo de caso. *Estudos da Linguagem IV*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, v. 4, p. 57-72.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: VAN DER HULST, H.; SMITH, N. (Org.). *The structure of phonological representations* (part II). Dordrecht: Foris, 1982.

SCHANE, A. Sanford. *Fonologia Gerativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SCHWARTZMAN, J.S. et al. *Síndrome de Down*. São Paulo: Ed. Mackenzie. 1999.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2017

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid. Visor Dist. 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Trad. e Julio



Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1932-1933/1983.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1927).

WISNIEWSKI, K, E.; KIDA, E. *Abnormal neurogenesis and synaptogenesis in Down syndrome brain*. *Development Brain Dysfunction*, 17. 1994.

<sup>i</sup> A palavra grãos, introduzida no quadro acima, com a estrutura (CCVVCC) faz parte da análise de Matoso Camara Jr. sobre a sílaba. Entretanto, não é aceita de forma unanime pelos pesquisadores da área.

<sup>ii</sup> Consideramos que a condição sindrômica ou mesmo uma afecção neurológica adquirida não anula o sujeito.

<sup>iii</sup> As normas para transcrição seguem o Banco de Dados em Neurolinguística IEL/Unicamp.

<sup>iv</sup> Gostaríamos de deixar claro que outros aspectos linguísticos poderiam ser analisados na escrita de MV, como, por exemplo, segmentações e processos fonológicos, entretanto, fugiriam aos objetivos deste artigo. Conforme Schane (1975, p. 75), as línguas naturais registram inúmeros processos fonológicos que podem ser explicados como fenômenos articulatórios e ou de percepção. Segundo Schane, o conceito de processos fonológicos são as modificações “que podem ocorrer em morfemas que se combinam para formar palavras”, ou ainda, quando esses morfemas estão em ambiências diferentes e aparecem juntos. Para esse autor, são tipos de processos fonológicos: a) assimilação, quando os segmentos se tornam mais semelhantes; b) estrutura silábica, quando há alteração na distribuição das consoantes e das vogais; c) enfraquecimento e reforço, quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra; d) neutralização, quando os segmentos se fundam em uma ambiência específica.