

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

GABRIELA FONTANA ABS DA CRUZ

**AQUISIÇÃO DOS PRONOMES “EU” E “TU” POR PORTADORES DE
SÍNDROME DE DOWN**

**PORTO ALEGRE
2008**

GABRIELA FONTANA ABS DA CRUZ

**AQUISIÇÃO DOS PRONOMES “EU” E “TU” POR PORTADORES DE
SÍNDROME DE DOWN**

MONOGRAFIA

ORIENTADORA: MAITY SIQUEIRA

**Porto Alegre
2008**

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo verificar se há problemas quanto à compreensão e utilização dos pronomes *eu* e *tu* por portadores de Síndrome de Down. Para tanto, foi feito um estudo transversal por meio de entrevistas, em que havia perguntas, baseadas no estudo proposto por Issler (1993), de compreensão e produção desses pronomes. A partir dos dados obtidos, observou-se que havia algumas semelhanças entre as respostas das crianças com desenvolvimento normal entrevistadas por Issler e as dos indivíduos com Síndrome de Down. Em perguntas de compreensão, por exemplo, ambas as pesquisas evidenciaram um caso de “não-inversão” dos pronomes *meu/teu*. Com relação às perguntas de produção, Issler (1993) constatou produção bastante restrita de formas pronominais, as quais eram predominantemente através de formas estereotipadas ou indiferenciadas. Já nesta pesquisa, observou-se que os entrevistados portadores de Síndrome de Down responderam de diversas maneiras as perguntas de produção, apresentando as seguintes peculiaridades: respostas com nomes de cores; respostas com dêiticos de lugar ou com gestos que indicavam onde estava o objeto; respostas com “sim” ou “aham” no lugar de respostas com formas pronominais, entre outras. Assim, a partir do estudo realizado neste trabalho, verificou-se que os indivíduos com Síndrome de Down entrevistados apresentaram evidências de que seu sistema pronominal não havia sido ainda adquirido completamente.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, Pronomes *eu* e *tu*, Síndrome de Down.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify if there are problems involving comprehension and the use of the pronouns *I* and *you* by people who has Down Syndrome. That way, a transversal study was done through interviews, in which there were questions, based on Issler's (1993) study, of comprehension and also of the use of those pronouns. From the obtained data, it was possible to observe that there were some similarities among the answers of children with normal development interviewed by Issler and the ones with Down Syndrome. In questions of comprehension, for example, both researches showed a non-inversion case of *my/your* pronouns. In relation to the production questions, Issler (1993) found out very restricted pronominal forms use, which was predominantly through stereotyped or indifferent forms. In this study, it was observed that the interviewed people who have Down Syndrome answered in different ways the questions of production, presenting the following peculiarities: answers with the name of the colors; answers with deictics of place or with gestures which indicated where the object was; answers with *yes* or *aham* instead of pronominal forms, and others. Therefore, from the study done in this work, it was verified that people with Down Syndrome presented evidences of a not complete acquired pronominal system.

Keywords: Language acquisition, Pronouns *I* and *you*, Down Syndrome.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	22
TABELA 2	33
TABELA 3	45
TABELA 4	46
TABELA 5	46
TABELA 6	47
TABELA 7	47
TABELA 8	47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM – CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO NORMAL.....	09
2.1. Processos de aquisição.....	09
2.2. Correntes teóricas.....	13
2.3. Aquisição de “eu” e “tu”.....	21
2.3.1. Sobre esses pronomes.....	21
2.3.2. Como são adquiridos.....	23
3. AQUISIÇÃO DOS PRONOMES “EU” E “TU” – PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN	26
3.1. Aquisição da linguagem e desenvolvimento.....	26
3.2. Pronomes “eu” e “tu”.....	30
3.3. Método.....	31
3.4. Descrição dos dados.....	33
3.4.1. Juliana.....	34
3.4.2. Carla.....	34
3.4.3. Cíntia.....	35
3.4.4. Vanessa.....	36
3.4.5. Ester.....	37
3.4.6. Maria.....	38
3.4.7. Rafael.....	39
3.4.8. Lucas.....	39
3.4.9. Gabriel.....	41
3.4.10. João.....	42
3.4.11. Elena.....	43
3.4.12. Diego.....	44
3.5. Análise dos dados.....	45
4. CONCLUSÃO	49
5. REFERÊNCIAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da curiosidade de entender como funciona a aquisição dos pronomes “eu” e “tu” em especial por portadores de necessidades especiais. Isso se deu a partir de uma observação feita, em que o sujeito pronunciava-se de diversas formas quando se referindo a ele próprio, como o uso do nome próprio, o pronome de terceira pessoa, bem como verbos na terceira pessoa e, em alguns casos, o pronome “eu”. Assim, decidiu-se trabalhar com portadores de necessidades especiais, tendo-se como foco aqueles com Síndrome de Down.

Tem-se neste trabalho o objetivo de verificar se há dificuldades de compreensão e produção dos pronomes “eu” e “tu” e seus respectivos possessivos por portadores de Síndrome de Down, uma vez que esses indivíduos possuem um atraso significativo de desenvolvimento, acarretando também um atraso lingüístico. Além disso, não há pesquisas referentes a essa aquisição por esse grupo de indivíduos, somente por crianças com desenvolvimento normal.

Para tanto, busquei métodos que pudessem servir para este estudo, dentre os quais escolhi os utilizados por Issler (1993), cuja pesquisa investigava a aquisição dos pronomes “eu” e “tu” por crianças com desenvolvimento normal e sua relação com a aquisição das noções de ponto vista espaciais. Nesse estudo, foram feitas entrevistas, as quais eram divididas em dois momentos, o do teste lingüístico e o do teste cognitivo. Entretanto, o presente trabalho será baseado somente no teste lingüístico. Além disso, optei por fazer um estudo transversal envolvendo um fenômeno pragmático, os dêiticos.

A partir disso, este trabalho será constituído de quatro partes. O segundo capítulo será destinado à aquisição da linguagem por crianças com desenvolvimento normal, em que serão abordados os processos de aquisição e as correntes teóricas que os estudam, bem como a visão pragmática sobre esses pronomes e como esses são adquiridos. O terceiro capítulo será referente à aquisição da linguagem por portadores de Síndrome de Down. Nela, serão vistos como o desenvolvimento e também a aquisição da linguagem se dão nesse grupo de portadores de necessidades especiais, como são utilizados os pronomes “eu” e “tu”, através de

entrevistas com 12 indivíduos com essa síndrome. Por fim, o último capítulo será destinado à conclusão do trabalho.

2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM – CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO NORMAL

2.1. Processos de aquisição

A aquisição da linguagem é um processo que pode ser descrito através de quatro estágios de desenvolvimento, através dos quais todas as crianças passam até chegar à fala adulta. No entanto, não há um tempo de duração exato para cada etapa, pois cada criança possui um ritmo e tempo diferentes de aprendizado e desenvolvimento uma da outra.

A primeira fase, chamada de pré-lingüística, engloba desde o primeiro momento do nascimento da criança até a produção de sua primeira palavra. Nela,

os recém nascidos choram, arrotam, tosem e espirram, mas as áreas cerebrais responsáveis pela fala e suas conexões com as cordas vocais ainda não estão maduras o suficiente para que possam produzir os fonemas de suas línguas. Somente no terceiro mês de vida é que os bebês começam a arrulhar e a fazer sons vocálicos enquanto brincam sozinhos ou com outros”. (Newcombe; 1999, p.215).

Aos 5 ou 6 meses de idade, os bebês começam a balbuciar espontaneamente ao combinarem sons vocálicos em seqüências silábicas. Nessa idade, o balbucio pode indicar que a maturação cerebral e o desenvolvimento do sistema vocal são fatores que possibilitam ao bebê, quando excitado, esse ato (o balbucio). Segundo Scarpa (2001), o balbucio se dá, primeiramente, com vogais e consoantes que, ao longo do tempo, ganham complexidade (em média de 6 a 12 meses), depois com combinações entre vogais e consoantes (cerca de 3 a 4 meses). Lyons (1987) afirma que esta seqüência de desenvolvimento é determinada desde o nascimento da criança, já que os sons produzidos no choro e no arrulho, no período do balbucio, não são determinados nem afetados pelos ambientes nos quais a criança está inserida. Balbuciar, de acordo com Fromkin & Rodman (1993), ocorre independentemente de informações acústico-auditivas fornecidas. Entretanto, uma vez que os bebês produzem fonemas que muitas vezes não fazem parte da língua materna deles, é provável que, ao longo desse período, as crianças consigam

aprender a distinguir os sons que fazem ou não parte de sua língua, selecionando-os.

A interação do adulto com a criança, nessa fase, se dá por meio da Fala Direcionada à Criança Pequena (FDCP), também conhecida como Manhês¹. Pesquisadores, como Scarpa (2001) e Issler (1993;1997) acreditam que esse tipo de fala especial é um facilitador na aquisição da linguagem. No entanto, de acordo com Pye (1983b apud Ingram, 1991), isso é cultural. Pye cita o exemplo de um grupo guatemalteco (Quiché) que, por uma questão de crença, os pais ignoram a criança até ela ser apta a produzir enunciados parecidos com os que pertencem à língua do adulto. Desse modo, há pouca fala direcionada a elas, somente ocorrendo essa interação por volta dos 18 meses, 2 anos de idade.

Com relação ao final do período pré-lingüístico, uma das características presentes é que a maioria das crianças adquire alguns dos padrões de entoação de sua língua materna. Além disso, estudiosos, como Ingram (1991) e Newcombe (1999), acreditam que a criança possui maior capacidade de compreensão do que produção nesse período. Benedict (1979 apud Ingram, 1991), em seus estudos, diz que, antes da primeira palavra produzida, a criança entende, provavelmente, mais de cem palavras. O limite, portanto, entre essa etapa e a seguinte é a pronúncia de sua primeira palavra.

A fase subsequente à pré-lingüística é chamada de período de sentenças de uma palavra ou período holofrástico (do grego hólos = completo/ inteiro + frase). Como dito anteriormente, essa etapa começa com a pronúncia da primeira palavra, o que ocorre, em média, depois do primeiro ano de vida, variando de criança para criança. Suas primeiras tentativas para produção de palavras, segundo Menn & Gamon (1997), são esporádicas; assistemáticas no que diz respeito à relação fonológica com a forma da palavra produzida pelo adulto; e possuem, também, diversas variações em sua pronúncia, podendo existir muitos homônimos. Newcombe (1999) afirma que essas palavras são, normalmente, relacionadas a brinquedos, animais, partes do corpo, objetos comuns da casa e do dia-a-dia da

¹ Em inglês a fala direcionada à criança é chamada de *motherese* ou *baby talk*. Para Ingram (1991), o termo *motherese* não é adequado, uma vez que essa linguagem pode ser utilizada por pais, outros adultos e crianças, não somente pelas mães (como a própria palavra menciona). Além disso, também considera inadequado o uso da expressão *baby talk*, pois é usada na literatura com um sentido negativo, como uma forma de linguagem em que se usa um número restrito de traços. Entretanto, o autor adota esse termo, mas com a seguinte definição: linguagem usada por qualquer pessoa em uma comunidade lingüística quando endereçada à criança.

criança, artigos do vestuário, além de palavras utilizadas para comunicar aos pais o que querem.

As palavras adquiridas na compreensão têm, de acordo com Ingram (1991), uma grande tendência de se referirem a ações. Fromkin & Rodman (1993) afirmam que muitos estudos demonstram que na fase holofrástica as crianças podem compreender muito mais contrastes fonológicos que produzi-los. Por essa razão, mesmo nesse estágio da aquisição, não é possível determinar a extensão da gramática das crianças por meio de observações ou anotações das produções orais. O que se nota é que a criança usa uma única palavra para expressar idéias ou predicções, que serão, posteriormente, expressas por frases ou por estruturas de maior complexidade. A utilização de uma palavra como frase completa está relacionada a três funções principais: 1) a própria atividade que a criança tem; 2) à transmissão de emoções; 3) à denominação.

Há também, dentro da fase holofrástica, a ocorrência de situações em que a criança pode expandir o significado de uma palavra para abranger, a partir de um referente específico, uma classe mais ampla, ou pode restringir excessivamente a definição de uma palavra. As palavras “alargadas” são chamadas de superextensões², podendo ser exemplificadas por situações em que a criança tende a se referir a qualquer animal quadrúpede (gato, cachorro, ovelha, cavalo) como “cachorro” ou “au-au”, visto que possuem algumas características em comum (neste caso, terem quatro patas). Segundo Newcombe (1999), as superextensões ocorrem freqüentemente na fala da criança, mas não em sua compreensão. A pesquisadora afirma que se uma criança supergeneraliza a palavra “maçã”, por exemplo, e a aplica também a tomates, ela não terá dificuldades para apontar/ identificar uma maçã no meio de diversos objetos arredondados que incluam tomates. Além disso, essas estruturas “superextendidas” têm curto prazo de duração, pois, à medida que novas palavras vão sendo introduzidas no vocabulário da criança, essas supergeneralizações vão desaparecendo. Quanto às palavras com definições estritas, diz-se que são subextensões. Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001) exemplificam esse fenômeno com a palavra “trem”, a qual é associada pela criança somente ao seu brinquedo, não a um trem de verdade ou a um trem de desenho

² Em inglês Overextensions, mas também é denominado por alguns pesquisadores como Overgeneralizations.

animado na televisão. Para Newbombe (1999), esses processos de super e subextensões podem refletir, não erros de agrupamento de conceitos, mas a necessidade de que a criança tem de se comunicar, apesar de possuir um repertório vocabular muito limitado para fazê-lo.

A partir do momento em que a criança começa a fazer relações simples entre conceitos ou palavras, ela começa a produzir enunciados de duas palavras, o que caracteriza um novo estágio no processo de aquisição. Fromkin & Rodman (1993) afirmam que, inicialmente, essas expressões de duas palavras parecem ser compostas por expressões holofrásticas produzidas na fase anterior, uma vez que cada uma dessas palavras contém seu próprio contorno de tom. Depois dessa justaposição, as crianças começam a estabelecer relações sintáticas e semânticas entre as palavras, além do contorno da entoação passar a abranger a frase inteira, não mais apresentando uma pausa entre elas.

Essa etapa da aquisição é conhecida como fase das duas palavras ou período telegráfico. O termo telegráfico, segundo Lyons (1987), é utilizado pois a fala da criança, nessa fase, não apresenta flexões nem palavras funcionais (como preposições, determinante e conjunções), assemelhando-se, assim, à linguagem dos telegramas. Essas relações simples entre palavras, de acordo com Peccei (1994), tendem a ser razoavelmente consistentes, embora haja variação de ordem de palavras de língua para língua algumas vezes.

Por fim, o último estágio da aquisição da linguagem é caracterizado pelo fato de que a criança se torna capaz de produzir enunciados mais longos, ou seja, com mais de duas palavras. Entretanto, as primeiras produções dessa fase, segundo Fromkin & Rodman (1993), caracterizam-se, em geral, por não conterem palavras “funcionais”, como preposições, artigos, verbos modais (no caso da língua inglesa), etc.; mas palavras que consigam transmitir a mensagem central, isto é, que sejam semanticamente “suficientes”. Essas produções se parecem, devido à sua construção, a mensagens telegráficas e, por isso, denominadas discurso telegráfico. A criança, ao longo do processo, começa, pouco a pouco, a dominar os morfemas de sua língua (ou seja, as menores unidades de significado desta), além de complexidades gramaticais, como regras sintáticas que as compõem.

Os processos anteriormente apresentados são descrições gerais das diferentes fases da aquisição de língua materna. Porém, há várias correntes teóricas

que estudam esses processos, cada qual com sua visão de língua e sua percepção sobre os fenômenos observados e estudados.

2.2. Correntes teóricas

A fim de ilustrar os diferentes entendimentos sobre os processos acima, serão apresentadas, brevemente, cinco correntes teóricas.

A primeira delas é o Behaviorismo ou comportamentalismo. Skinner, expoente dessa corrente, entende a aquisição da língua materna, segundo Melo (1999), como um aprendizado que se dá por meio da experiência, assim como qualquer outro aprendizado. A criança é vista como uma “tabula rasa” e, somente através de estímulo, resposta, imitação e reforço, ela é capaz de adquirir conhecimento lingüístico. O objetivo dessa abordagem é identificar as variáveis que controlam o comportamento, dentre eles o verbal, e como se dá a interação para que haja uma resposta verbal específica.

Skinner, em seus estudos, igualou a linguagem a comportamento lingüístico, definindo esse último como um comportamento reforçado através da mediação de outras pessoas. Uma vez que essa teoria compara o aprendizado lingüístico a qualquer outro aprendizado, significa que aquele deve ser explicado pelos mesmos princípios de condicionamento³ aos quais o comportamento geral está submetido.

Algumas críticas, segundo Santos (2005), apontam que a teoria behaviorista nega o que a linguagem verbal tem de especialidade; além disso, não explica, nem comporta a questão de que a criança modifica suas emissões rapidamente até se equiparar aos enunciados produzidos gramaticalmente como os dos adultos. Outra questão que vai contra a proposta skinneriana é o fato de as crianças conseguirem entender e produzir enunciados novos (para elas), além de criarem novas palavras que, mesmo não existindo no léxico de sua língua, seguem regras pertencentes à gramática da língua a qual estão sendo submetidas. Sendo assim, essa corrente teórica tem como enfoque o aprendizado da linguagem verbal no desempenho do

³ Os princípios de condicionamento referem-se ao estímulo, resposta e reforço. Segundo a teoria de Skinner, “um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa proposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer.” (Santos; 2005, p.217).

falante, não na competência do mesmo, o que leva à idéia de que são os fatores externos que determinam essa aquisição.

A segunda teoria a ser mencionada é a do inatismo, cujo principal teórico dessa corrente foi Noam Chomsky. Essa corrente vincula a linguagem (verbal) a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros da mesma, fazendo com que se entenda a linguagem como uma capacidade biologicamente determinada. Acredita-se que as crianças nascem com uma habilidade especial para descobrir, por elas mesmas, as regras do sistema das línguas, denominada por Chomsky como Gramática Universal (GU). Assim, toda a criança com desenvolvimento normal adquire sua língua, mesmo sem um treinamento especial ou *input* selecionado e com grande variedade na experiência lingüística. Esses fatores indicam o que Chomsky chamou de “pobreza de estímulo”, pois, segundo Scarpa (2001),

num tempo muito curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), a criança, que exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um complexo de regras e princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (p.207)

Com isso, a linguagem verbal, situada em um domínio cognitivo e biológico, admite que o ser humano vem, inicialmente, dotado de uma Gramática Universal, a qual é constituída por princípios universais, que são pertencentes à faculdade da linguagem, e por parâmetros, que são “fixados” com a experiência. Desse modo, no processo de aquisição da linguagem, a criança é exposta a um conjunto de enunciados ouvidos no contexto (*input*), gerando um sistema de regras que fazem parte da linguagem do adulto (*output*). Para esse sistema, definiu a hipótese da existência de um “Dispositivo para Aquisição da Linguagem” (DAL), como é exposto a seguir:

1. A criança formula hipóteses sobre a gramática da língua a qual está exposta;
2. Ela verifica se sua hipótese se encaixa na gramática de sua língua;
3. Se a resposta for positiva, continua com sua hipótese;
4. Se for negativa, ela formula uma nova hipótese.

Dessa maneira, a criança estaria testando a estrutura de sua língua o tempo todo. Além disso, essa teoria entende que o processo de aquisição depende da maturação e não da variação de estimulação proporcionada pelo ambiente. O

conhecimento da língua pela criança é muito maior que sua manifestação, visto que nos primeiros meses de vida, devido ao seu aparelho fonador pouco desenvolvido ainda, a criança não consegue produzir enunciados, mas não deixa de formular suas hipóteses. Assim sendo, a competência lingüística da criança, que é o conhecimento que esta tem sobre a estrutura de sua língua, é maior que seu desempenho, ou seja, é maior que uso da mesma.

Outra abordagem é o interacionismo, o qual abarca duas correntes teóricas, o cognitivismo de Piaget e o Sócio-interacionismo de Vygotsky. A primeira delas, a teoria piagetiana, propõe que as estruturas internas do indivíduo são as determinantes de seu comportamento (tanto do geral como do lingüístico). Para Piaget, a seqüência do desenvolvimento da linguagem depende e é determinada pela seqüência do desenvolvimento cognitivo não-lingüístico. Sobre o desenvolvimento não-lingüístico, ele observou que as crianças passam por fases semelhantes em seu desenvolvimento, classificando-as da seguinte maneira:

1. Período Sensório-motor (0-2 anos)
2. Período Pré-operatório (2-7 anos)
3. Período Operações concretas (7-12 anos)
4. Operações Formais (12-16 ou mais)

Com relação a essas etapas, o período Sensório-motor compreende desde o nascimento da criança à aquisição da linguagem. Nele, a criança consegue desenvolver enormemente sua mente, o que determina todo o curso de sua evolução psicológica. Além disso, no início, a criança incorpora tudo a si própria, isto é, a seu próprio corpo; não existe diferenciação entre o mundo exterior e o *eu*. Segundo Piaget (1964 apud Rappaport, 1981), o *eu* e o mundo exterior seriam um “bloco indissociável” e que o *eu* está no centro da realidade, uma vez que “é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói como realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando” (p.66). Essa objetivação ou diferenciação entre o objeto do mundo exterior e o próprio corpo da criança é uma das funções atribuídas à inteligência. Sendo assim, no final desse período, a criança já apresenta um desenvolvimento da língua falada e também de outras habilidades, como as cognitivas e sociais, que são necessárias para o estágio seguinte, o Pré-operatório.

Por sua vez, o estágio Pré-operatório refere-se ao funcionamento cada vez mais conceitual e representacional apresentado pela criança. Somado a isso, a

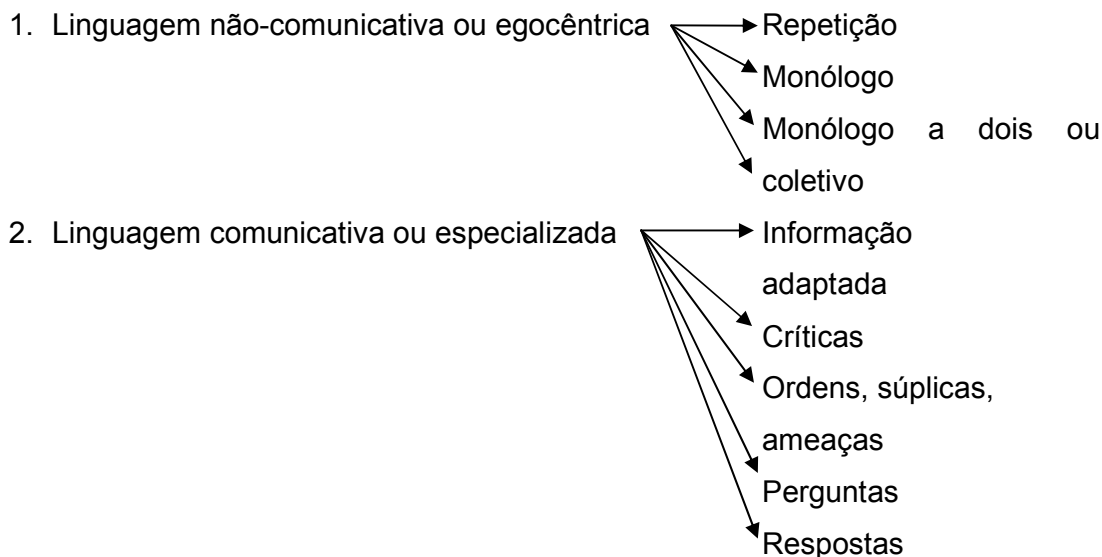
linguagem verbal é adquirida de maneira muito rápida e o comportamento ainda é predominantemente egocêntrico e não social. Essas características são amenizadas à medida que a fase avança e, por volta dos 6 ou 7 anos de idade, as conversas das crianças passam de egocêntricas a comunicativas e sociais. (Wadsworth; 1997).

A terceira fase, chamada de Operações concretas, caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas reais. Há, também, o aspecto de que a criança pode assumir o ponto de vista de outros, além da linguagem passar a ter uma função predominantemente comunicativa e social.

Por fim, o período denominado Operações formais se dá sobre o desenvolvimento das operações concretas, sua incorporação e ampliação. Nessa fase, o pensamento e raciocínio, que antes eram restritos ao mundo concreto, agora tornam-se “independentes” de seu conteúdo, ou seja, tornam-se “independentes” do concreto. Desse modo, o raciocínio formal consegue lidar tanto com o *possível* como com o *real*. (Wadsworth; 1997). Assim, as crianças, ao terem suas estruturas cognitivas em mais elevado nível de desenvolvimento, tornam-se capazes de utilizar seu raciocínio lógico para todos os tipos de problemas, além do raciocínio moral atingir plenamente seu desenvolvimento.

Os estágios acima citados são etapas em que a criança desenvolve capacidades necessárias para se atingir o nível ou desenvolvimento padrão adulto. A linguagem (verbal), assim, depende do desenvolvimento cognitivo geral, já que a aquisição e o desenvolvimento da mesma são derivados do raciocínio. De acordo com Piaget, o aparecimento da linguagem se dá após o período Sensório-motor e sua aquisição é resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de processos que o estudioso denominou assimilação e acomodação⁴. Além disso, Piaget criou categorias para a fala da criança, como no esquema abaixo:

⁴ Entende-se por assimilação o processo cognitivo de colocar, classificar novos eventos em esquemas existentes; incorporação de elementos ou estruturas ao sujeito; processo pelo qual o indivíduo cognitivamente copia o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. Já a acomodação é entendida como a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.



Para Piaget, segundo Rappaport (1981), o egocentrismo é caracterizado pela visão que se tem da realidade. Essa visão parte do próprio *eu*, ou seja, a criança não consegue lidar com situações ou com um mundo da qual não faça parte; ela se confunde com pessoas e objetos, de maneira a atribuir-lhes seus próprios pensamentos e sentimentos, por exemplo. Além disso, a fala egocêntrica, para Piaget, não cumpre função que tenha real utilidade no comportamento da criança, pois, de acordo com Santos (2003), “não há intenção de se comunicar, não há preocupação com o interlocutor (nem se há um interlocutor), não tem ela nenhuma função social” (p.223). A linguagem comunicativa ou especializada, subsequente à fala egocêntrica, entretanto, é tida como fala social, já que possui intenções e funções, como apresentadas anteriormente no esquema. Rappaport (1981) afirma que a linguagem egocêntrica é maior com relação à fala socializada, quando a criança é menor; porém, conforme ela vai crescendo, a linguagem também vai evoluindo, uma vez que tende à interiorização e à socialização. Quando a criança chega à fase das Operações concretas, há um acentuado declínio da linguagem egocêntrica até seu completo desaparecimento.

Com relação à teoria sócio-interacionista de Vygotsky, Ribeiro (2005) afirma que a linguagem é um instrumento que temos de relação com os outros e que, por essa razão, é extremamente importante para nos constituirmos enquanto sujeitos. A linguagem verbal/ fala segue o mesmo desenvolvimento de outras operações mentais, estas possuindo quatro estágios: 1) natural ou primitivo; 2) psicologia

ingênua; 3) signos exteriores; 4) crescimento interior⁵. Além disso, Fala e pensamento são vistos como originalmente diferentes, mas que por volta do segundo ano de vida, se unem e dão início ao comportamento verbal. (Santos; 2005). A criança, quando adquire a linguagem (verbal), modifica suas funções mentais, uma vez que dá, de certo modo, uma forma definida a seu pensamento, além de outros aspectos, como o planejar uma ação, a utilização da memória e também o surgimento da imaginação. Assim, a linguagem transforma as experiências vividas pelas crianças em um sistema, o qual possui importante função no desenvolvimento cognitivo, fazendo com que os processos que estejam em andamento sejam organizados.

Para Vygotsky (1996), a aquisição da linguagem possui três momentos: 1) a linguagem comunicativa, cuja função é denominar e comunicar; 2) a linguagem egocêntrica; e 3) a linguagem interior. Além disso, contrapõe-se à proposta piagetiana com relação a alguns aspectos, sendo o primeiro deles a fala egocêntrica. Para Piaget, a fala interior possui a mesma função da fala egocêntrica, sendo esta, então, anterior à fala socializada. Já Vygotsky afirma que as duas falas (comunicativa – que é a socializada para Piaget - e egocêntrica) são sociais, embora possuam funções diferentes. A fala egocêntrica surge no momento em que a criança transfere formas tanto sociais como cooperativas de comportamento para a esfera das funções pessoais e psíquicas interiores; ou seja, “a fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto ao pensamento lógico” (p.17). Para o autor, o curso verdadeiro do desenvolvimento do pensamento se dá do social para o individual, não do individual para o socializado como havia proposto Piaget.

Assim, Piaget considerava a interação, durante o processo de aquisição da linguagem, sendo entre a criança e o ambiente ao qual está submetida, opondo-se a Vygotsky, o qual acredita que a fala, desde cedo, possui uma função social, além da grande importância do interlocutor (do outro) nessa relação. Por isso, na aquisição da linguagem, o adulto é um facilitador desse processo, uma vez que cria a intenção

⁵ De acordo com Santos (2005), o estágio *natural ou primitivo* refere-se à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; *psicologia ingênua* à experimentação das propriedades físicas pela criança, tanto de seu corpo quanto dos objetos, e a aplicação dessas experiências ao uso da inteligência prática; *signos exteriores* ao auxílio das operações internas pelas operações externas; e *crescimento interior* à interiorização das operações externas.

comunicativa e até mesmo modifica sua fala quando dirigida à criança, como pode ser observada a seguir.

- a) Entonação “exagerada, reduplicações de sílabas (“au-au”, “papai”, “dodói”), velocidade de fala reduzida, qualidades de voz diferenciadas, tendendo para o “falsetto”;
- b) Frases mais curtas e menos complexas; expansões sintáticas a partir de uma palavra dita pela criança ou “tradução” de gesto feito por ela;
- c) Referência espacial e temporal voltada para o momento da enunciação;
- d) Palavras de conteúdo lexical corriqueiro, mais familiares e freqüentes na rotina cotidiana da criança;
- e) Paráfrases, repetições ou retomadas das emissões da criança. (Scarpa; 2001, p.215)

Outro aspecto importante da teoria é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado por Vygotsky, o qual é entendido como uma fase intermediária nos processos de desenvolvimento. Esse conceito envolve dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial. O desenvolvimento real é a capacidade que um indivíduo tem de resolver uma situação sozinho, sem ajuda, ou seja, é aquilo que o faz capaz de utilizar seu conhecimento de forma autônoma. Já o desenvolvimento potencial, este determinado pela orientação que o indivíduo recebe para resolver um problema, isto é, é determinado por habilidades já construídas pelo indivíduo, mas que estão em processo. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância em que se encontram o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Por fim, a fala a qual a criança está exposta (*input*) é considerada por Vygotsky de grande valor, já que facilita o desenvolvimento e aquisição da linguagem, ou até é necessária, exigida, para o mesmo. Além disso, as condições que cercam a criança são de grande valor para seu desenvolvimento, não somente a idade, o que também determinarem, de certa forma, se sua fala é mais egocêntrica ou mais social.

A última abordagem a ser apresentada é a cognitivista, que tem como um dos principais teóricos Michael Tomasello. Essa perspectiva, baseada em parte nos estudos de Piaget, entende a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da criança como derivados da questão cultural, além de comparar o comportamento humano com o comportamento dos primatas.

Com relação ao desenvolvimento, Tomasello (2003) aponta que, entre 9 e 10 meses de idade, as crianças passam por um marco, no qual elas começam a

apresentar um conjunto de comportamentos que parecem indicar uma revolução na maneira como entendem seu mundo e seus mundos sociais. Antes do 9 meses, o bebê interage diadicamente com os objetos. A partir daí, um conjunto de comportamentos triádicos começa a aparecer, envolvendo, desse modo, uma coordenação de interações com objetos e pessoas, o que resulta em um triângulo como o exposto a seguir.



É nesse período que os bebês, pela primeira vez, conseguem se “sintonizar” com os adultos com relação à atenção e comportamentos referentes a entidades exteriores. Além disso, surge também o comportamento que tenta fazer com que o adulto se sincronize com a criança. Trevarthan (1979; 1993 apud Tomasello, 2003) afirma que as crianças nascem com uma mente naturalmente diádica, mas com uma noção inata de “outro virtual” e que, para conseguirem exprimir esse conhecimento através de seu comportamento, precisam adquirir certas habilidades motoras que são necessárias.

Tomasello (2003) também afirma que, no período de 9 a 12 meses, a criança começa a ver o outro como agente intencional, ou seja, um ser comum que tem objetivos e que faz “escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos” (p. 94). Isso consiste em três fenômenos específicos, mas inter-relacionados:

- a) Cenas de atenção conjunta (que é o que caracteriza o complexo de habilidades e interações sociais);
- b) A compreensão das intenções comunicativas (processo pela qual as crianças compreendem o uso adulto de símbolos lingüísticos);

c) Imitação com inversão de papéis (principal processo de aprendizagem cultural).

Sendo assim, Tomasello discute a importância do reconhecimento da intenção comunicativa na aquisição da linguagem e seus processos, ou seja, quando a criança sabe que os outros são agentes intencionais e que a linguagem representa um tipo de intenção especial. Além disso, o autor afirma que a aquisição da linguagem envolve tanto a adaptação cognitiva única para questões culturais e simbólicas, como um amplo grupo de habilidades “primatas” de cognição e categorização. Para finalizar, a aquisição da linguagem é fixada contextualmente e é um tipo específico de aprendizado cultural.

A partir das correntes teóricas apresentadas anteriormente, as quais possuem, cada uma, seu ponto de vista com relação ao desenvolvimento da criança, mas principalmente à aquisição da linguagem (verbal), optou-se pela teoria que melhor se encaixa e atende às necessidades do estudo proposto por este trabalho: o sócio-interacionismo. A próxima seção deste capítulo tratará da natureza dos pronomes “eu” e “tu”, da aquisição dos mesmos e como esta se relaciona com a teoria sócio-interacionista de Vygotsky.

2.3. Aquisição de “eu” e “tu”

2.3.1. Sobre esses pronomes

Os pronomes “eu” e “tu” pertencem a um grupo de palavras denominado dêixis, termo grego que significa apontar, indicar pela língua. Yule (2003) afirma que tais palavras são entidades totalmente dependentes do contexto e que, para serem interpretadas, precisam que o falante e destinatário o compartilhem. De acordo com Lyons (1997 apud Issler; 1993),

dêixis significa a localização e identificação de pessoas, objetos, eventos, processos e atividades sobre os quais se fala, ou que são referidos, em relação ao contexto espaço-temporal criado e mantido pelo ato de enunciação e pela participação nele de, tipicamente, um único falante e pelo menos um destinatário. (p. 637)

Assim, a dêixis pode ser expressa por meio de termos ou expressões que pertencem a diferentes classes gramaticais, como pronomes pessoais e demonstrativos, advérbios de lugar e de marcação temporal. (cf. Issler; 1993).

Com relação aos pronomes, Levinson (1987) afirma que estes possuem traços importantes, os quais designam papéis na comunicação (falante, destinatário e não-participante).

Pessoa	Traço	
1 ^a	+ F	Inclusão do falante
2 ^a	+ D	Inclusão do destinatário
3 ^a	- F, - D	Exclusão do falante e do destinatário = não-participante

Tabela 1

Esses papéis só existem enquanto realidade do discurso, uma vez que, quando enunciados⁶, terão somente um referente. Essas expressões pronominais identificam indivíduos particulares no contexto discursivo, mas esses indivíduos mudam de acordo com quem fala. Assim, para aprendermos essas expressões dêiticas, temos que descobrir que cada pessoa, em uma conversação, muda de “eu” para “tu” constantemente, o que acaba tornando muito complexo seu uso, embora sua forma seja simples. Quanto ao papel de participante, este se refere ao pronome de 3^a pessoa e é distinto em termos de gênero e de ter vida ou não.

Além disso, é inapropriado, na conversação, o uso de formas não pronominais pelo falante, ao se referir a si próprio ou ao seu destinatário, isto é, utilizando nomes próprios ou outras expressões nominais, como “João” ou “o homem que está falando”, sem serem vocativos. Expressões referenciais não-pronominais são fixas em referência, ou seja, identificam os mesmos indivíduos independentemente de quem fala.

Para finalizar, os pronomes são categorias dêiticas, ou seja, palavras “vazias” de significado e que só possuem um referente quando enunciadas. Os pronomes “eu” e “tu” estabelecem uma relação de reversibilidade na conversação; quando um é “eu”, pronuncia-se como “eu”, entende o outro, participante do diálogo, como “tu”,

⁶ Neste trabalho, “enunciar” e “enunciação” são entendidos como um ato em que se diz algo. (cf. Rodrigues; 1995).

ocorrendo, em cada turno conversacional, a troca desses papéis. Com relação à terceira pessoa, diz-se não-participante, pois refere-se a alguém/ algo que está distante da conversa ou não se pronuncia, algo/ alguém de que se fala.

2.3.2. Como são adquiridos

Durante o processo de aquisição da linguagem, a criança, dentre as várias categorias de palavras presentes no léxico de sua língua materna, adquire os dêiticos, em especial os pronomes. Como visto na primeira seção deste capítulo, as crianças tendem, primeiramente, a aprender palavras mais concretas, com referentes fixos, diferentemente do grupo de palavras em estudo. Os pronomes, de acordo com Chiat (1986), requerem, para serem adquiridos, o controle de várias distinções, as quais envolvem a pragmática, a semântica, a sintaxe e a morfologia.

Além disso, Clark (1978) afirma que a criança desempenha um papel ativo na medida em que constrói hipóteses sobre o que significam os termos dêiticos e quando utiliza estratégias para se comunicar com as outras pessoas. A aquisição de noções básicas desses termos, segundo Issler (1993), ocorrem em média até os três anos de idade e envolvem as noções de destinatário e falante, ou seja, aquelas expressas pelos pronomes de primeira e segunda pessoas. Entretanto, todo o sistema dêitico leva cerca de oito anos para ser efetivado, o que é equivalente ao período em que a criança adquire a língua como um todo. De acordo com Loveland (1984), desde o aparecimento das primeiras produções dos pronomes de primeira e segunda pessoa até a sua aquisição completa, transcorre em média um ano. Durante esse intervalo, as crianças podem apresentar dois tipos de erros, o uso de formas nominais (nome próprio ou termos de parentesco) no lugar de pronomes e “inversão” de pronomes.

Segundo Issler (1993), para adquirir os dêiticos, as crianças devem ser capazes de lidar com diversas questões, como as apresentadas a seguir.

1. Os pronomes designam papéis de fala ('eu'=falante, 'tu'=destinatário e 'ele'=não-participante).
2. Os pronomes, de acordo com os papéis dêiticos, “devem ser reconhecidos como mutuamente exclusivos” (p.46).

3. Quando o dêitico relacionar-se a um não-participante, será admitida tanto a forma pronominal quanto nominal.
4. O uso de 'eu' e 'tu' envolve reversibilidade.
5. "Há também alternância de referência em relação à compreensão e produção da fala ao se considerar cada participante da situação de enunciação isoladamente". (p.47)
6. 'Eu' é somente usado como forma referencial, enquanto 'tu' pode ser referencial, além de vocativa.

Sendo assim, para que haja a aquisição dos pronomes 'eu' e 'tu' (e seus respectivos possessivos), supõe-se que a criança aprenda a função semântica dessas formas, ou seja, que consiga identificar, dentro da enunciação, um indivíduo. (Chiat, 1981 apud Issler, 1993). Um dos fatores que podem auxiliar essa aquisição é a fala que os pais, geralmente, utilizam com as crianças, a chamada Fala Direcionada à Criança Pequena (FDCP). Essa fala difere da fala entre adultos, uma vez que há possibilidade de se usar diversas formas de referência, tanto nominais como pronominais, a fim de expressar os papéis dêiticos na situação conversacional, além de se poder utilizar um pronome com mais de um papel participante.

A partir da análise da FDCP, Wills (1977; apud Issler, 1997) propõe uma categorização das formas referenciais utilizadas:

- a. Falante designado por formas de 3ª pessoa (formas nominais – 'mamãe' – e pronomes de 3ª pessoa);
- b. Falante designado por formas de 1ª pessoa do plural ('nós', 'vamos', 'a gente');
- c. Destinatário designado por formas de 3ª pessoa (nome da criança, ele/ela);
- d. Destinatário designado por formas de 1ª pessoa do plural;
- e. Substituição de papéis (pais falando do lugar do bebê, como porta-voz, ou assumindo papéis de bonecos e animais).

De acordo com Issler (1997), a díade mãe/bebê é muito importante para a aquisição dos pronomes em estudo. A mãe, quando começa sua relação com seu filho, refere-o por formas diversas, como foi dito anteriormente, demonstrando movimento entre as noções "ser eu" e "não ser eu", além de "estar junto" e "estar separado". Esta última noção refere-se principalmente ao período em que a criança

começa a se separar da mãe e se individualizar, o que faz com que a mãe suprima algumas das formas referenciais que caracterizava sua fala. Ao longo desse período, na fala da mãe, “a criança deixa de ser ‘ele’, deixa de ser um ‘nome’ e chega aos 3 anos de idade sendo um ‘tu’ aos olhos da mãe” (Issler; 1997, p. 237). A partir dos 1;6 anos, Issler observou que os reflexos referentes à estruturação psíquica transpareciam através da fala da criança. Primeiramente, ela marca sua separação do outro pela utilização das formas nominais como referência ao destinatário e, posteriormente, torna-se capaz de referir-se a si própria. Ao longo do período de separação-individuação, a criança passa a construir sua individualidade e, assim, começa a se auto-referir pelo pronome ‘eu’. Já o outro, no caso a mãe, é o último a ser reconhecido por sua individualidade – ‘tu’ – mesmo sendo, primeiramente, referido por formas nominais.

Sendo assim, a aquisição dos pronomes “eu” e “tu” e a teoria sócio-interacionista de Vygotsky podem ser relacionadas em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito à interação adulto/ criança. Essa interação é de extrema importância, pois ela é o estímulo, a facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança (também mais tarde no ambiente escolar).

3. AQUISIÇÃO DOS PRONOMES “EU” E “TU” – PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN

3.1. Aquisição da linguagem e desenvolvimento

A Síndrome de Down é caracterizada pela trissomia do cromossomo 21, ou seja, um erro de distribuição das células que provoca, segundo Silva & Kleinhans (2006), perda de harmonia nas funções e desenvolvimento das células, além do desequilíbrio da função que os genes exercem de regulamento da síntese de proteínas. Essa anomalia é, geralmente, diagnosticada no nascimento, a partir de certas características, como a presença de hipotonia muscular, face com o perfil achatado, excesso de pele na nuca, uma única prega palmar, entre outras. Além disso, constata-se que crianças com Síndrome de Down apresentam peso inferior ao de uma criança com desenvolvimento normal, além de serem mais sonolentas e apresentarem dificuldades na sucção e deglutição, o que acarreta, posteriormente, outros atrasos de desenvolvimento. (cf. Voivodic; 2004).

Segundo Voivodic (2004), crianças com Síndrome de Down apresentam características físicas semelhantes entre si; porém, isso não pode ser aplicado ao aspecto comportamental e de desenvolvimento, uma vez que estes dependem das influências do meio no qual estão inseridas. Já Silva & Kleinhans (2006) afirmam que a trissomia do cromossomo 21 não determina nem um fenótipo, nem uma deficiência mental mais acentuada ou não. Os bebês portadores dessa síndrome, assim como todas as crianças, parecerão com seus pais, e apresentarão características diversas entre si, como a cor dos olhos, cabelo, habilidades e estrutura corporal, por exemplo. Entretanto, de acordo com as autoras (Voivodic e Silva & Kleinhans), há um consenso de que não existem graus de Síndrome de Down e que a diferenciação no que se refere ao desenvolvimento entre uma criança e outra se dá através das características individuais das mesmas, as quais provêm de vários fatores, entre eles o ambiente em que a criança está inserida e a estimulação que esta recebe.

Nas primeiras etapas da vida, a criança com Síndrome de Down apresenta um atraso significativo com relação ao seu desenvolvimento motor, sendo um de

seus contribuintes a hipotonia muscular. Essa, por sua vez, afeta, além da musculatura, a estrutura ligamentar da criança, provocando, dessa maneira, um retardo em suas ações quando comparadas às que crianças com desenvolvimento normal costumam fazer nesse período, como controlar a cabeça, sentar, engatinhar, etc. Devido a essa característica, a criança fica mais lenta e menos responsiva em suas relações, alterando sua interação com o ambiente. Com a dificuldade de exploração do meio no qual está inserida, a construção de seu conhecimento sofre uma interferência, visto que seu comportamento, segundo Voivodic (2004), não é harmonioso, mas sim desorganizado e impulsivo, o que dificulta um conhecimento mais consistente, já que a experimentação e exploração duram menos tempo.

Outros problemas constantemente encontrados nos processos de desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, em maior ou menor grau, referem-se, de acordo com Troncoso e Del Cerro (2004), à sua capacidade de concentração e atenção, que é curta; aos processos de memória, tanto de curto como de médio prazo; à sua expressão e linguagem expressiva; ao seu comportamento; e a mecanismos de análise, correlação e pensamento abstrato. Silva (2002) afirma que portadores dessa síndrome apresentam, normalmente, alterações referentes à internalização de conceitos como o de tempo e espaço e que estes problemas dificultam diversas aquisições, refletindo-se principalmente no que se refere à memória e à planificação, além de aquisição da linguagem. Com relação à causa dos problemas de ordem mental, a pesquisadora a associa, principalmente, à imaturidade do sistema nervoso, possibilitando ainda dificuldades com conceitos abstratos, memória, imaginação, raciocínio, além da organização de seus atos cognitivos e condutas.

O sistema nervoso de crianças portadoras da síndrome em estudo apresenta, segundo Silva & Kleinhans (2006), anormalidades tanto estruturais quanto funcionais, além de dificuldades na seleção e direcionamento de um estímulo, já que há fadiga nas conexões neurais. Florez & Troncoso (1997 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirmam que todos os neurônios são afetados em sua organização pelas áreas do sistema nervoso, apresentando alterações na formação das redes neurais, além de como os processos funcionais na comunicação de um neurônio com outro ocorrem. Assim, existe uma limitação no que se refere à transmissão e comunicação em grande parte dos sistemas neuronais da criança. Há uma redução desde cedo de neurônios com a responsabilidade de condução associativa e comunicação entre

as áreas cerebrais. Como consequência, pode-se citar os problemas referentes à memória auditiva (dificuldades de percepção e distinção) e à memória auditiva seqüencial, esta última ocasionando dificuldades de permanência da atenção durante um certo período de tempo, o que prejudica o armazenamento de uma informação seqüencial.

Com relação à memória, têm-se as seguintes categorias: a sensorial, em que são reconhecidas imagens através de cada um dos sentidos; a mecânica, referente a uma seqüência de imagens em que não há correlação; e a memória lógica intelectual, a qual intervém no que diz respeito à capacidade de armazenagem e reprodução dos conhecimentos anteriormente adquiridos, o que implica também a compreensão do significado que as coisas têm e sua relação de reciprocidade. A memória tem papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e também do aprendizado. Para as crianças com a síndrome em estudo, a memória visual é a que se desenvolve mais rapidamente devido à quantidade de estímulos, além de adquirir uma memória sensorial considerável, o que possibilita o reconhecimento e a busca por estímulos. Sendo assim, Escamilla (1998 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirma que, quando a criança aprende bem e possui uma aprendizagem progressiva (o que ajuda a memória seqüencial de todos os sentidos, como o visual, auditivo, etc.), ela dificilmente esquece.

A aquisição da linguagem, por sua vez, é, segundo Schwartzman (1999 apud Voivodic; 2004), a área em que a criança portadora de Síndrome de Down demonstra, de modo geral, seus maiores atrasos, os quais podem decorrer de problemas físicos, cognitivos e perceptivos. A fala compreensível dessa criança ocorre por volta dos dois anos de idade e, aos três, começa a combinar palavras para formar pequenas frases até chegar à organização dessas estruturas em trechos maiores. Além disso, muitas dessas crianças apresentam, em sua fala, troca de fonemas, os quais se distinguem, em geral, por um traço distintivo (como [d] e [t], [v] e [f], etc.). Isso pode estar relacionado aos problemas auditivos freqüentemente encontrados em crianças portadoras dessa síndrome. Desse modo, como são fonemas muito parecidos, faz-se necessário um trabalho de discriminação auditiva, até mesmo antes de começarem a falar. Observa-se também que essas crianças apresentam vocabulário menor, embora aprendam de maneira mais fácil palavras novas do que regras gramaticais, como o uso de palavras funcionais (preposições,

conjunções, etc.). Somado a isso, essas crianças apresentam dificuldades na compreensão de instruções e também no aprendizado e uso da linguagem social.

Como visto no capítulo anterior, a aquisição da linguagem pressupõe interação mãe, pai/ filho. No entanto, segundo Voivodic (2004), uma vez que crianças com Síndrome de Down são menos interativas e responsivas (até mesmo pela hipotonia muscular que apresentam), a mãe acaba não tendo muitos referenciais necessários para conseguir compreender seu filho. Além disso, mostra-se mais diretiva em sua comunicação, fazendo menos perguntas, talvez por esperar menos respostas. Isso também afeta no tipo de fala que se utiliza com a criança. Sendo mais diretiva, a mãe acaba não adaptando sua fala quando interagindo com o bebê e também reduz o tempo dessa interação, acarretando uma “deficiência” na estimulação para o desenvolvimento do mesmo. Além disso, mesmo quando a criança já consegue produzir frases, ainda assim há problemas para se manter uma conversação, já que os adultos costumam fazer perguntas “fechadas” ou, até mesmo, terminar as frases pelas crianças, sem lhes darem a oportunidade de falar nem ajudar para que consigam realizar essa ação.

É extremamente importante que crianças com Síndrome de Down sejam estimuladas precocemente, principalmente em seu ambiente familiar. Essa estimulação na primeira etapa de vida dessas crianças é fundamental, visto que nela a principal característica é a plasticidade cerebral, ou seja, a habilidade que o sistema nervoso central tem para se adaptar e modificar sua organização no âmbito estrutural e funcional. (Silva & Kleinhans; 2006). Fidler (2005 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirma que trabalhos de estimulação envolvendo a família da criança no processo apresentaram efeitos mais positivos em seu desenvolvimento quando comparados a acompanhamentos em que não havia este tipo de envolvimento. As crianças com Síndrome de Down apresentaram melhores resultados em que os pais tinham também um acompanhamento com profissionais e eram treinados para que, em casa, estimulassem seus filhos de maneira mais apropriada e efetiva. Silva & Kleinhans (2006) afirmam que a intervenção e estimulação devem estar voltadas para a criança e para o contexto no qual está inserida, ou seja, sua casa e família, oferecendo um ambiente solicitador, que possa promover sua autonomia e diferentes possibilidades de descobertas referentes a suas capacidades, objetivando, assim, potencializar os resultados de seu desenvolvimento.

3.2. Pronomes “eu” e “tu”

A interação, como já havia sido abordado anteriormente, é muito importante no desenvolvimento e também na aquisição dos pronomes “eu” e “tu”, tanto para crianças que apresentam um desenvolvimento normal, como para aquelas portadoras de Síndrome de Down. Com relação a esse último grupo, como há alguns atrasos no desenvolvimento de seus indivíduos, certas características acabam ocasionando, por exemplo, alguns efeitos de distanciamento entre a criança e sua mãe. Berger & Cunningham (1986 apud Voivodic, 2006), em seus estudos, observaram que o sorriso do bebê, por sua menor intensidade e menor duração, tende a tornar sua relação de afetividade mais tênue, o que faz com que, muitas vezes, a mãe não associe a relação de seu filho com o seu ato comunicativo. Além disso, Del Barrio (1991 apud Voivodic, 2006) afirma que, como a criança portadora de Síndrome de Down tem pouca verbalização, as mães se comunicam com seus filhos de modo mais diretivo, além de fazerem menos perguntas e manterem o mesmo padrão de comunicação independentemente da idade deles.

Assim, as primeiras experiências da criança com Síndrome de Down podem ficar comprometidas, uma vez que a notícia de ter um filho “diferente” produz um impacto na família. De acordo com Melero (1999), tal impacto pode dificultar as relações da mãe quanto à sua sensibilidade natural, o que impede que essas primeiras experiências ocorram de maneira satisfatória.

Somado aos problemas biológicos das crianças portadoras de Síndrome de Down, fatores, como os citados acima, influem diretamente na interação das famílias com seus filhos, principalmente a díade mãe/bebê, o que acarreta diretamente dificuldades na aquisição da linguagem. Dessa maneira, se crianças com desenvolvimento normal adquirem os pronomes “eu” e “tu”, em geral, até os três anos de idade, os portadores dessa síndrome poderiam levar muito mais tempo para sua aquisição, ou, mesmo depois de anos, cometer erros que crianças pequenas com desenvolvimento normal cometem durante o processo. Uma vez que não há estudos que abordem a aquisição de tais dêiticos por portadores dessa síndrome, proponho, através de minha pesquisa, verificar as peculiaridades de compreensão e produção desses pronomes por esses indivíduos.

A pesquisa realizada para este trabalho foi baseada no teste aplicado por Issler (1993) em sua dissertação de mestrado. Tal teste compreendia questões de produção e compreensão dos pronomes “eu” e “tu” e seus respectivos possessivos, através da interação da pesquisadora com 18 crianças com desenvolvimento normal na faixa etária de 2 a 3 anos. Issler constatou, em sua pesquisa, que, com relação à compreensão, cerca de 83% das crianças demonstraram o entendimento total dos pronomes em estudo. Apenas três crianças apresentaram algum erro na compreensão, no que se refere a erros de “não-inversão”⁷ desses pronomes.

Quanto à produção, a pesquisadora observou que somente uma criança apresentou erro de “não-inversão”, mas que 10 apresentaram erros de utilização de formas nominais como referência aos papéis de falante e destinatário. Algumas crianças utilizaram formas nominais, alternadas com pronomes, para auto-referência e referência ao destinatário; outras utilizaram formas nominais somente na referência ao destinatário.

Entretanto, a pesquisa realizada por Issler (1993) tinha como objetivo, não somente analisar tais dados de produção e compreensão, mas verificar, também, através de testes cognitivos, se havia causalidade entre o aprendizado da noção do ponto de vista espacial e a aquisição dos pronomes “eu” e “tu”, como havia suposto Loveland (1984) em seus estudos.

Diferentemente de Issler, o foco deste trabalho é verificar se há ou não dificuldades/ problemas na compreensão e produção dos pronomes “eu” e “tu” por portadores de Síndrome de Down.

3.3. Método

Para este trabalho, realizou-se um estudo transversal por meio de entrevistas com 12 sujeitos. Tais entrevistas consistiam em conversas, nas quais eram feitas perguntas de compreensão e produção dos dêiticos em estudo. As entrevistas foram estruturadas em dois momentos: o primeiro, em que eram feitas perguntas sobre objetos (como camiseta, sapato, calça, etc.) pertencentes ao entrevistado e à

⁷ Os erros de não-inversão se referem a não percepção de que os pronomes “eu” e “tu” são reversíveis, ou seja, em diálogo, quando uma faz uma pergunta, por exemplo, e utiliza o pronome “tu” com relação ao destinatário, este, quando responde, utiliza o mesmo pronome, não o “eu”.

pesquisadora; e o segundo, referente a um desenho que deveria ser feito a alguém que o entrevistado quisesse presentear. Nessa segunda parte, os indivíduos eram questionados sobre as cores dos gizos de cera que usariam para desenhar antes de executarem a tarefa. Dessa forma, percebiam-se quais eram as cores que os entrevistados sabiam, sendo elas, portanto, as que seriam utilizadas nas perguntas de compreensão e produção. As entrevistas foram feitas individualmente, gravadas em áudio e norteadas pelas seguintes perguntas:

- a) Esse (objeto) é teu?
- b) Esse (objeto) é meu ou teu?
- c) De quem é (objeto)?
- d) Quem é que tem (objeto)?
- e) Eu tenho o (a) (objeto)?
- f) Tu tens o (a) (objeto)?

Com relação aos entrevistados, 4 deles pertenciam a uma escola estadual especial da zona norte de Porto Alegre; 6 a uma escola estadual especial da zona central da mesma cidade; e 2 a um grupo de encontros (para portadores de diversas necessidades especiais) mediado por uma professora bastante experiente em educação especial. Todos os entrevistados freqüentavam há bastante tempo instituições de ensino voltadas à educação especial, com exceção de uma, esta pertencente ao grupo independente, pois não estava mais na escola (embora tivesse estudado muitos anos em uma).

Nesse grupo, o qual chamo de independente, foram entrevistadas uma portadora de Síndrome de Down que fora estimulada precocemente e que tivera ativamente a participação da mãe em todo se processo de desenvolvimento; e outra que fora estimulada tardiamente. A entrevistada precocemente estimulada vinha de um longo trabalho com fonoaudiólogos para auxiliá-la e apresentava de maneira clara seu ponto de vista, encadeando suas idéias e também as pronunciava de maneira satisfatória. Quanto aos demais entrevistados, não pude obter maiores informações a respeito de suas vidas nem de suas famílias; por isso, citei somente essas duas, a fim de ilustrar o quanto a estimulação precoce é importante para o desenvolvimento de indivíduos com tal síndrome.

Para essa pesquisa, não houve preocupação com o emparelhamento dos entrevistados quanto ao sexo, uma vez que Issler (1993), baseada em estudiosos como Brener (1983), Loveland (1984) e Oshima-Takane (1988), despreza tal

informação, alegando parecer ser irrelevante para esse aspecto da aquisição lingüística. Além disso, não houve preocupação com a idade na seleção dos entrevistados, mas somente que esses indivíduos freqüentassem ou já tivessem freqüentado alguma instituição de ensino.

Escola	Nome ⁸	Idade (em anos)
Zona Norte de Porto Alegre	Carina	32
	Vanessa	22
	Eliana	24
	Maria	25
Zona Central de Porto Alegre	Rafael	25
	Lucas	21
	Gabriel	16
	João	15
	Elena	12
	Diego	14
Grupo independente	Juliana	23
	Carla	35

Tabela 2

As entrevistas realizadas não tinham um tempo determinado de duração, pois os entrevistados tinham seu ritmo para a execução do desenho e, durante essa tarefa, alguns falavam bastante, contavam sobre sua vida, o que fez com que o tempo oscilasse de 8'08" a 26'20".

3.4. Descrição dos dados

Os dados de cada entrevistado serão descritos separadamente, na ordem em que elas foram feitas. A coleta foi feita nas escolas e no grupo em que os entrevistados freqüentavam.

⁸ Os nomes aqui apresentados são fictícios.

3.4.1. Juliana

Juliana respondeu de maneira adequada todas as perguntas de compreensão e produção dos pronomes “eu/tu” e seus possessivos “meu/teu”. Em algumas perguntas como “De quem é x?”, a entrevistada respondeu com o pronome correto, porém com a flexão de gênero errada.

- (1) P: E de quem é este relógio aqui? (*apontando para o de Juliana*)
Ju: Minha. Ganhei da minha mãe.
- (2) P: Aham...e este relógio aqui de quem é? (*apontando para o da entrevistadora*)
Ju: Eu acho que eu não sei de quem é, é tua.

Observou-se também, embora não seja objeto de análise, que o desenho de Juliana se assemelhava muito àqueles feitos por crianças de 8, 9 anos, pois o traçado já está bem mais firme, os desenhos melhor definidos e, também, mais próximos da realidade.

3.4.2. Carla

Carla não apresentou problemas com relação às perguntas de compreensão, diferentemente daquelas de produção, em que teve algumas dificuldades para tentar respondê-las. Das perguntas feitas, Carla não conseguiu responder duas, como mostra o exemplo a seguir.

- (3) P: E a cor verde bem clarinha?
Ca: Esse aqui
P: Quem é que tem?
Ca:...não consegui
P: Mas aqui nessa caixinha ta?
Ca: Tá
P: Quem é que tem a cor verde clarinha?
Ca: Vedi...Ah não sei

Há também uma pergunta em que Carla precisou de ajuda para respondê-la, e essa se deu por meio de outra pergunta envolvendo opções.

- (4) P: Quem é que tem a cor azul?
 Ca: Bah..
 P: Aqui ó, nessas cores aqui. Quem é que tem a cor azul, eu ou tu?
 Ca: Eu (*resposta correta*)

Ocorreu também, em duas situações, que Carla respondeu as perguntas “Quem é que tem a cor x?” utilizando os nomes das cores ou o nome de outros objetos que também tinham essas cores, e não os pronomes “eu” e “tu”.

- (5) P: Quem é que tem a cor preta?
 Ca: Preta?
 P: Preta
 Ca: Meus cabelo
 P: Teus cabelos... e a cor aqui dos giz de cera? Quem é que tem a cor verde, opa, a cor preta?
 Ca: Você
- (6) P: Quem é que tem a cor branca?
 Ca: Banca.
 P: Isso, quem é que tem a cor branca?
 Ca: Tem essa aqui, banca. (*aponta para a camiseta*)

3.4.3. Cíntia

Cíntia respondeu todas as perguntas de compreensão adequadamente, porém apresentou algumas dificuldades com relação às perguntas de produção. Em (7), foi preciso que a entrevistadora fizesse outras perguntas para que Cíntia conseguisse responder quem tinha o objeto. Já em (8), que é continuação das perguntas anteriores, Cíntia respondeu com o verbo na terceira pessoa do singular referindo-se a ela própria.

- (7) P: Quem é que tem o preto? (...) Quem é que tem o preto?
 Ci: Não sei
 P: Não sabe? Tu ou eu? Quem é que tem o preto?
 Ci: Tu
- (8) P: E o verde?
 Ci: Tem

P: Tu?
 Ci: (*sinal positivo com a cabeça*)

No exemplo (9), Cíntia não respondeu de quem era o giz rosa, somente apontou para o objeto, e em (10), mesmo não sendo o objetivo aqui a análise de concordância, vê-se que, assim como Juliana, Cíntia utilizou o pronome no feminino, e não no masculino, como seria o correto, já que se referia ao casaco.

- (9) P: Aham. Então, quem é que tem o rosa?
 Ci: Tu
 P: Aham. E o laranja?
 Ci: (*Aponta para o giz de cera.*)
- (10) P: E esse casaco aqui é meu? (...) De que é esse casaco?
 Ci: É tua

3.4.4. Vanessa

Com relação às perguntas de compreensão, Vanessa, em duas situações, cometeu alguns equívocos em suas respostas. Na primeira delas, exemplo (11), Vanessa não afirmou ou negou se a pesquisadora possuía ou não o giz branco, mas respondeu com o nome da cor. Já em (12), foi perguntado à Vanessa se a pesquisadora possuía a cor laranja. A entrevistada respondeu negativamente e, quando foi novamente questionada, respondeu que tinha. Nessa situação, não se pode ter certeza se ela não lembrava qual era a cor, ou se ela estava com problemas para entender a pergunta.

- (11) P: Tu tem a cor branca?
 V: Banca
- (12) P: Eu tenho a cor laranja?
 V: Não
 P: Eu tenho a cor laranja?
 V: Tem

Quanto às perguntas de produção, Vanessa, em (13), referiu-se à pesquisadora por uma forma nominal, ao invés da pronominal “tu”. Já em (14), a entrevistada, deveria responder “eu”, mas simplesmente fez uma afirmação,

sugerindo que a mesma possa não ter compreendido o paralelismo que ocorreu durante o diálogo.

- (13) P: E esse casaco aqui de quem é?
V: Gabriela
- (14) P: De quem é esse avental?
V: Da sala
P: Ah, é da sala. E essa bota? (*apontando para a bota da entrevistada*)
V: Sim

Em (15), Vanessa demonstrou algumas dificuldades para responder as questões propostas. Na primeira pergunta, Vanessa respondeu apontando para o giz; já na segunda, quando foi novamente questionada de quem era o giz preto, a entrevistada respondeu falando a cor do giz, como já havia acontecido anteriormente em outras entrevistas. Quando a pesquisadora perguntou sobre quem tinha o giz cor de pele, Vanessa ficou em silêncio. Para ajudá-la, fez-se a pergunta utilizando opções e, assim, ela conseguiu respondê-la.

- (15) P: Quem é que tem o preto?
V: (*aponta para o giz*)
P: Quem é que tem então?
V: peto
P: Quem é que tem a cor... a cor cor de pele?
V: (*silêncio*)
P: Quem é que tem, eu ou tu?
V: Eu

3.4.5. Ester

Ester não apresentou problemas com relação às perguntas de compreensão, mas em uma das respostas não foi possível entender o que ela dizia. Quanto à parte de produção, pôde-se observar alguns aspectos, como em (16) e (17), em que a entrevistada, quando questionada sobre a posse da cor amarela e da cor rosa, respondeu com dêiticos de noção de espaço e também, uma vez, com o pronome demonstrativo “este”, além de apontar para o objeto.

- (16) P: Quem é que tem a cor amarela?
Es: Eti. (*Este*)
P: Tu ou eu?

Es: Eu vou sê rosa.
 P: Mas quem é que tem a cor amarela?
 Es: (*aponta para o giz de cera*)
 P: Aham. Tu ou eu?
 Es: Aqui.
 P: Eu?
 Es: É

- (17) P: Quem é que tem a cor rosa?
 Es: A rosa? Ta aqui
 P: E a rosa mais forte?
 Es: aqui
 P: Quem é que tem o azul?
 Es: Azul? (*Riso*) Aqui.
 P: Eu ou tu?
 Es: Tu (*resposta errada*).

A última observação refere-se à concordância, como já comentada anteriormente e exemplificada em outras entrevistas.

- (18) P: E quem é que tem a cor preta?
 Es: A peta? Xiiii. Acho que era teu
 P: Aham.

3.4.6. Maria

Maria não apresentou problemas, no geral, quanto a perguntas de compreensão. Entretanto, traz-se um exemplo em que ela utilizou um pronome demonstrativo ao invés de negar ou afirmar o que estava sendo questionado pela pesquisadora.

- (19) P: e essa calça aqui é minha?
 M: Essa
 P: Essa aqui é minha?
 M: Essa é tua

Houve, nas perguntas de produção, principalmente em um momento da entrevista, dificuldade para se responder quem tinha a cor amarela (20). Foram feitas várias perguntas até que Maria conseguisse responder. Já em (21), a entrevistada utilizou um dêitico de lugar em sua resposta, ao invés de um dêitico de pessoa.

- (20) P: Que é que tem a cor amarela?
 M: Amarelo?
 P: É, quem é que tem a cor amarela?
 M: Essa aqui?
 P: É. Quem é que tem?
 M: O cor amarelo..
 P: Não, quem é que tem a cor?
 M: A cor...
 P: Tu ou eu?
 M: Acho que é tu
 P: Aham.
- (21) P: Quem é que tem a cor laranja?
 M: Ta aqui

3.4.7. Rafael

Rafael não demonstrou problemas em responder as perguntas de compreensão, porém, com relação às de produção, pôde-se observar uma situação em que houve maior problema. Nela, o entrevistado respondeu com dêiticos de lugar e também com uma afirmação, quando deveria, nessas perguntas, responder com os pronomes que são objetos de estudo neste trabalho.

- (22) P: Quem é que tem a cor laranja, tu sabe?
 R: Laranja?
 P: Quem é que tem a cor laranja?
 R: Aqui ó
 P: Aham, eu ou tu que tem a cor laranja?
 R: Aham
 P: Quem é que tem?
 R: Aqui tem ó

3.4.8. Lucas

Lucas demonstrou maiores dificuldades nas questões que envolviam produção, porém apresentou uma situação, citada também por Issler (1993) em seu estudo, de não-inversão dos pronomes, como mostra o exemplo (23), com pergunta de compreensão. Nela, Lucas deveria ter afirmado ou negado, mas utilizou um

pronome possessivo. Nesse uso, ao invés de falar “meu”, repetiu o pronome da pergunta, mesmo sendo dele próprio a posse.

- (23) P: De quem é esse casaco aqui?
 L: Esse aqui é do colégio
 P: É do colégio, mas é teu?
 L: É teu

Em (24), referindo-se à questão “De quem é x?”, mas utilizando-se o recurso de paralelismo sintático, Lucas respondeu inadequadamente. Talvez as palavras que usou tivessem alguma conexão com o cotidiano dele, ou com algum aspecto desses objetos que o tivessem levado a tal resposta. De qualquer forma, a pergunta não foi respondida de maneira adequada, o que será considerado, aqui, um erro.

- (24) P: E essa calça aqui?
 L: É casa
 P: E esse tênis?
 L: Sobe

Já em (25), houve dificuldades para se entender o que Lucas respondeu em algumas perguntas, além de responder, em uma delas, com o nome de uma cor, que de certa forma fazia referência à calça que ele estava usando. Após fazer outras perguntas, sendo a última delas a de compreensão, Lucas conseguiu responder.

- (25) P: Essa calça aqui, de quem é?
 L: *(palavra que não foi possível entender)*
 P: Ahm?
 L: Pazul, Pazul
 P: E essa calça aqui é minha ou tua?
 L: Azul
 P: Essa aqui é azul né *(apontando para a calça do entrevistado)*. E essa é tua? *(apontando para a calça da pesquisadora)*
 L: Tua

Houve também um momento em que todas as respostas foram respondidas fazendo referência a cores (26). Somente quando a pesquisadora dá opções é que Lucas consegue responder utilizando os pronomes pessoais.

- (26) P: E esse casaco aqui de quem é?
 L: Acho que a minha é marrom
 P: Mas esse daqui? *(apontando para o casaco da entrevistadora)*
 L: Branco
 P: Esse daqui preto é meu ou teu?

L: É teu. Esse aqui é banca

Ocorreram, também, assim como com outros entrevistados, situações em que as respostas deveriam ter sido respondidas com uma referência pronominal, mas um dêitico de lugar foi utilizado, como aparece nos exemplos a seguir.

- (27) P: Quem é que tem a cor amarela?
 L: Aqui.
 P: Eu ou tu?
 L: Me amarelo qual
 P: Este amarelo aqui quem tem, eu ou tu?
 L: É tu
- (28) P: E quem é que tem a cor rosa?
 L: Aqui
 P: Ta, e a cor azul?
 L: Aqui
 P: Ta, mas quem é que tem, sou eu ou tu?
 L: Tu
 P: E a cor verde?
 L: Aqui
 P: Eu ou tu?
 L: Qué dizê vedi
 P: A cor branca quem é que tem?
 L: Aqui
 P: Eu ou tu?
 L: Tu.

3.4.9. Gabriel

Gabriel não apresentou problemas com as perguntas envolvendo compreensão. Entretanto, com relação às de produção, alguns problemas foram observados. No exemplo (29), Gabriel disse que não sabia quem tinha a cor verde e, na pergunta com opções, respondeu errado, talvez por não lembrar mais qual era o giz verde, já que, como havia sido dito na sessão sobre o método, as perguntas seriam feitas somente a partir das cores que os entrevistados soubessem. Além disso, neste exemplo, assim como o (30), também houve problemas para se entender algumas palavras que eram ditas por ele.

- (29) P: Quem é que tem a cor verde?
 G: Eu não sei
 P: Quem é que tem, eu ou tu?

G: Tu (*errado*)
 P: E quem é que tem a cor vermelha?
 G: (*não foi possível entender o que foi dito*)
 P: E a laranja?
 G: (*não foi possível entender o que foi dito*)
 P: Quem é que tem, eu ou tu?
 G: Tu

- (30) P: E a amarela quem é que tem?
 G: Ah
 P: Que é que tem a amarela?
 G: Amarelo? (*a outra palavra não foi possível entender*)
 P: Ta e a azul?
 G: Um, doi, três, quatro, cinco, seis
 P: Quem é que tem a cor azul, igual ao teu casaco?
 G: Esse?
 P: É. Isso
 G: Então, quem é que tem, eu ou tu?
 P: Tu

3.4.10. João

João não apresentou problemas quanto às perguntas de compreensão, embora tenha utilizado o pronome possessivo no masculino quando estava se referindo a um objeto do gênero feminino.

- (31) P: E essa calça de quem é? Esta daqui. (*apontando para a calça da pesquisadora*)
 Jo: Hm, é teu

Já nas perguntas de produção, João utilizou, diversas vezes, como demonstrados nos exemplos que seguem, dêiticos de lugar quando questionado sobre quem tinha determinada cor. Além disso, pode-se observar também, na fala de João, respostas em que, ao invés de uma referência pronominal, foi utilizado o nome de uma cor (33).

- (32) P: Quem é que tem a cor amarela?
 Jo: Essa aqui
 P: E quem é que tem, eu ou tu?
 Jo: Eu
- (33) P: E quem é que tem a cor rosa?
 Jo: Não lembrei

P: Quem é que tem a cor rosa? Olha só, aqui e aqui. (*apontando para os dois grupos em que estavam os giz de cera*). Quem é que tem?

Jo: Aqui

P: Eu ou tu que tem a cor rosa?

Jo: Hm, hm, azul

(34) P: Ta. Quem é que tem a cor vermelha?

Jo: Hm

P: Quem é que tem a cor vermelha? Olha os dois grupos. Quem é que tem a cor vermelha?

Jo: Aqui

P: Quem é que tem então?

Jo: Na minha

P: Eu ou tu?

Jo: Eu

(35) P: E quem é que tem a cor preta?

Jo: Aqui

P: Eu ou tu que tem?

Jo: tu

P: Aham, e a cor verde?

Jo: Aqui

P: Mas quem é tem? Eu ou tu?

Jo: Eu

3.4.11. Elena

Elena não teve problemas com as perguntas de compreensão, embora tenha utilizado o pronome no masculino quando deveria ser no feminino, conforme o exemplo abaixo.

(36) P: E esse sapato é meu?

El: Tua

Com relação às perguntas de produção, para que Elena utilizasse os pronomes, foi preciso outras perguntas da entrevistadora, como pode ser visto nos exemplos. Além disso, Elena, como nos exemplos (39), (40) e (41), em algumas perguntas respondeu apontando para o objeto.

(37) P: De quem é essa blusa aqui?

El: De lá

P: De lá? Mas de quem é? é tua?

El: (*positivo com a cabeça*)

- (38) P: Quem é que tem a cor vermelha?
 El: *(Silêncio)*
 P: Quem é que tem a cor vermelha?
 El: *(Silêncio)*
 P: Eu ou tu?
 El: Eu
- (39) P: E quem é que tem cor azul?
 El: Azul, Ah não..
 P: Quem é que tem a cor azul?
 El: *(Aponta para o giz de cera)*
 P: Ta, e quem é que tem a cor azul?
 El: Tu
- (40) P: Quem é que tem a cor preta?
 El: *(Aponta para o giz)*
 P: E quem é que tem?
 El: Ah não...
 P: Eu tenho a cor preta? Ou é tu?
 El: Tu
- (41) P: E quem é que tem a cor vermelha?
 El: Ah não...*(aponta para o giz)*
 P: Então a cor vermelha é minha ou tua?
 El: Meu

3.4.12. Diego

Diego não demonstrou problemas em responder as perguntas referentes à compreensão, porém somente em uma das de produção teve um pouco de dificuldade. Nessa pergunta, o entrevistado não sabia a resposta, mas, quando uma pergunta de compreensão foi feita, logo soube respondê-la.

- (42) P: De quem é esse tênis?
 D: Não sei
 P: Não sabe? É teu?
 D: É

Durante a entrevista, no momento em que Diego estava fazendo o desenho, várias perguntas foram feitas por ele. Ele dizia o que iria desenhar e perguntava para a entrevistadora “e tu?”, repetindo-a algumas vezes durante o diálogo.

3.5. Análise dos dados

A partir dos dados apresentados anteriormente, pode-se observar que a maioria dos entrevistados (8 deles) demonstrou compreender completamente os pronomes “eu” e “tu” e, também, suas formas possessivas. Entretanto, verificou-se que alguns dos entrevistados (Vanessa, Ester, Maria e Lucas) cometeram alguns erros. Vanessa respondeu em uma pergunta do tipo “Tu tem a cor x?” com o nome da cor, não afirmando se possuía ou não tal objeto. Além disso, errou uma resposta talvez por ter esquecido qual cor era aquela que estava sendo questionada. Ester, por sua vez, falou algo que não pôde ser compreendido pela entrevistadora; Maria utilizou um demonstrativo no lugar de uma afirmação ou negação; e Lucas apresentou um erro de não-inversão de pronomes em sua resposta.

Quanto às perguntas de produção, constatou-se que somente uma entrevistada, Juliana, não apresentou dificuldades ou problemas ao responder tais questões. Com relação aos demais indivíduos (cerca de 92%), houve pelo menos um problema ou dificuldade no uso dos pronomes pessoais “eu” e “tu” ou de seus possessivos. Tais situações estão resumidas nos itens que seguem.

a) Entrevistados que não conseguiram responder as perguntas, dizendo apenas que não sabiam:

Nome	Nº respostas
Carla	2
Gabriel	1
João	1

Tabela 3

Essas respostas podem ter sido dadas devido ao fato de os entrevistados terem esquecido qual era o giz de cera correspondente ao nome falado pela pesquisadora. Como havia sido dito anteriormente, portadores de Síndrome de Down tendem a ter uma memória de curto e médio prazo muito voláteis, o que pode ter influenciado nas respostas dos mesmos.

b) Entrevistados que apontaram para o objeto ou utilizaram dêiticos de referência espacial (aqui) em suas respostas:

Nome	Nº de respostas	Observações
Cíntia	1	Aponta para o objeto
Vanessa	1	Aponta para o objeto
Ester	2	Respostas com “aqui”
Maria	1	Resposta com “aqui”
Rafael	2	Respostas com “aqui”
Lucas	1	Resposta com “aqui”
João	5	Respostas com “aqui”
Elena	3	Aponta para os objetos

Tabela 4

Issler (1993), a partir dos resultados obtidos em seu estudo, refuta a hipótese lançada por Loveland (1984). Seus dados indicam que não há uma relação de causalidade entre o desenvolvimento referente à noção dos pontos de vista espaciais e a aquisição dos pronomes “eu” e “tu”. Issler observou que há uma simultaneidade de tempo aparente desses processos. Desse modo, através dos dados obtidos nesta pesquisa, poderia ser lançada a hipótese de que esses indivíduos ainda estariam em fase de aquisição dos pronomes “eu” e “tu” e que, talvez, a noção dos pontos de vista espaciais também estariam ainda em desenvolvimento, o que poderia ocasionar o uso de uma em situação que deveria ser utilizada outra, como nos exemplos encontrados nos dados.

c) Entrevistados que conseguiram responder somente quando tiveram ajuda (através de outras perguntas):

Nome	Nº de vezes	Tipos de perguntas
Carla	3	Compreensão e Repetição da pergunta
Cíntia	1	Com opções
Ester	1	Compreensão
Rafael	4	Compreensão e repetição da pergunta
Lucas	4	De compreensão e com opções
Gabriel	4	Com opções e repetição da pergunta
João	5	Com opções e repetição da pergunta

Elena	5	De compreensão, com opções e repetição da pergunta
-------	---	--

Tabela 5

d) Entrevistados que responderam com nomes de cores, mas que deveriam responder com uma forma pronominal de referência:

Nome	Nº de respostas
Carla	1
Vanessa	2
Maria	1
Lucas	3
João	1

Tabela 6

e) Entrevistados que responderam “sim” ou “aham” a perguntas que exigiam uma forma pronominal de referência:

Nome	Nº de respostas
Vanessa	1
Rafael	1

Tabela 7

f) Entrevistados que utilizaram uma forma nominal quando se referindo a seu interlocutor:

Nome	Nº de respostas	Observação
Vanessa	1	P: E esse casaco aqui de quem é? V: Gabriela

Tabela 8

A partir da análise dos dados, percebe-se que a maioria dos entrevistados possui algumas dificuldades com relação ao uso e compreensão, mas principalmente o uso dos pronomes “eu” e “tu”. É importante lembrar que a alguns desses erros foram também observados por Issler (1993) quando estudando a

aquisição desses pronomes por crianças com desenvolvimento normal de entre 2 e 3 anos. Então, os dados obtidos nesta pesquisa sugerem que os indivíduos com Síndrome de Down aqui estudados não tenham ainda esses pronomes completamente adquiridos.

4. CONCLUSÃO

Com base nessa breve pesquisa, verificou-se que crianças com desenvolvimento normal, até os três anos (em média), já possuem todo o sistema pronominal adquirido, podendo apresentar, durante o processo, erros em perguntas de compreensão e produção, esta última com maior incidência. Já os indivíduos com Síndrome de Down que foram entrevistados, mesmo não sendo mais considerados por sua idade crianças, apresentaram evidências de que não haviam adquirido completamente o sistema pronominal.

Comparando os resultados encontrados por Issler (1993) e os encontrados nesta pesquisa, observam-se algumas semelhanças nos resultados e algumas particularidades com relação ao grupo de entrevistados portadores de Síndrome de Down. Ambas as pesquisas evidenciaram um caso de “não-inversão” dos pronomes “meu/teu” em perguntas envolvendo compreensão. No entanto, com relação aos resultados diversos entre as dos dois estudos, Issler observou que duas crianças tinham dificuldade em compreender formas de primeira pessoa quando eram utilizadas por adultos ao se dirigirem a elas; e que três das crianças entrevistadas apresentaram um uso formulaico das formas pronominais, ou seja, um uso indiferenciado e estereotipado desses pronomes. Nesta pesquisa, um dos entrevistados respondeu com o nome da cor, que estava na pergunta, outro utilizou um pronome demonstrativo.

Quanto às perguntas de produção, Issler (1993) constatou que algumas das crianças entrevistadas por ela apresentaram produção bastante restrita de formas pronominais, as quais eram predominantemente através de formas estereotipadas ou indiferenciadas. Uma delas utilizou “eu” na auto-referência isoladamente e também em associação com um verbo. Já nesta pesquisa, observou-se que os entrevistados portadores de Síndrome de Down responderam de diversas maneiras as perguntas de produção, apresentando as seguintes peculiaridades: respostas com nomes de cores, respostas com dêiticos de lugar ou com gestos que indicavam onde estava o objeto e respostas com “sim” ou “aham” no lugar de respostas com formas pronominais. Observaram-se também casos em que os entrevistados se manifestaram dizendo que não sabiam responder, entrevistados que precisaram de

mais perguntas para conseguir responder com o pronome adequado, além de um caso de uso de forma nominal com relação ao destinatário no lugar de uma pronominal (que também foi constatado por Issler em seu estudo).

Assim, os dados analisados por este estudo sugerem que os portadores de Síndrome de Down entrevistados estavam ainda em fase de aquisição do sistema pronominal. Este trabalho, portanto, abre portas para um estudo mais aprofundado, em que seja investigado e analisado o contexto familiar em que esses indivíduos estão inseridos, bem como o tipo de interação que a família estabelece com os mesmos, e informações sobre suas infâncias.

5. REFERÊNCIAS

- BARROS, C. S. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- CHIAT, S. Personal Pronouns. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. **Language acquisition: studies in first language development**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- FROMKIN, V; RODMAN, R. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Almedina, 1993.
- INGRAM, D. **First language acquisition: method, description and explanation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ISSLER, D. S. **A aquisição dos pronomes 'eu/tu' em relação ao desenvolvimento da noção de pontos de vista espaciais**. Porto Alegre: PUCRS, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- ISSLER, D. S. **Aquisição de 'eu' e 'tu': intersecções entre a lingüística e a psicologia**. Porto Alegre: PUCRS, 1997. (Tese de Doutorado).
- KARMILOFF, K; KARMILOFF-SMITH, A. **Pathways to language: From fetus to adolescent**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- LOVELAND, K.A. Learning about points of view: spatial perspective and the acquisition of 'I/you'. In: **Journal of Child Language**, v.11, 1984, p. 535-556.
- LEVINSON, S. C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LYONS, J. **Linguagem e lingüística – uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- MELO, L. E. Principais teorias/abordagens da aquisição da linguagem. In: MELO, L. E. (Org). **Tópicos de psicolingüística aplicada**. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ UDP, 1999. p.25-53.
- MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. Desenvolvimento Fonológico. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PECCEI, J. S. **Child language**. London: Routledge, 1994
- RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento: Teorias do desenvolvimento: Conceitos fundamentais**. Volume 1. São Paulo: EPU, 1981.
- RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RODRIGUES, A. D. **As dimensões da pragmática na comunicação**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

SANTOS, R. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à lingüística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M.F.; KLEINHANS, A. C. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp Publicações, 2006. V.12, nº1.

SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com Síndrome de Down. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>>. Acesso em: 04/06/08.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção tópicos)

TRONCOSO, M. V.; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YULE, G. **Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2003.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.