

ANA PAULA DE FREITAS

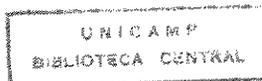
Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Ana Paula de Freitas
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 01/07/96

Assinatura: *Ana Paula de Freitas*

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA POR
ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN:
UM ESTUDO DA DINÂMICA INTERATIVA
NA SALA DE AULA**

Campinas - 1996



UNIDADE	73C
N.º CHAMADA:	T/unicamp
	F884c
V.	Es.
TOMBO.BC/	29029
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/11/96
N.º CPD	

C.M.00094736-7

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F884c Freitas, Ana Paula
A construção de narrativa por adolescentes com síndrome de Down : um estudo da dinâmica interativa na sala de aula / Ana Paula Freitas. Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Maria Cecília Rafael de Góes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação.

1. Down, síndrome de. ✓ 2. Interação social. ✓ 3. Educação especial. ✓ 4. Professores e alunos - Relações. ✓ 5. Linguagem.
I. Góes, Maria Cecília Rafael de. ✓ II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como
exigência parcial para obtenção
do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO
na Área de Concentração: Psicologia
da Educação à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da Prof. Dra.
Maria Cecília Rafael de Goés.

Comissão Julgadora:

Am. R. Góes.

Luayia Inês Bacellar Monteiro

ARTOM

**Para LÍdia, Oton, Edmar, Andréa, Ana Paula,
Victor, Karina, Fernanda, Juliana e Vanessa
que compartilharam comigo da construção desse
estudo.**

AGRADECIMENTOS

À Prof. **Dra.** Maria Cecília Rafael de Goés pela orientação cuidadosa e dedicada, por **toda** a confiança depositada em mim e pelo respeito que teve para com este trabalho.

Ao meu **pai**, Dagoberto e à minha mãe, Dirce, por serem as pessoas maravilhosas **que** são e por todo o apoio constante que eles têm me dado.

Ao meu irmão, Antonio José e a todas àquelas pessoas da minha família que sempre **acreditaram** em mim e souberam respeitar a minha ausência em suas vidas.

Aos meus amigos que muito contribuem para tornar minha vida uma "vida extraordinária" e que por diferentes motivos foram fundamentais para que este trabalho se **concluísse**. Dri, Paulo, Si, Rê, Dani, Dudú, Zé, Nancy, Andrés, Lê, Rose, Elô, Edu, Claudia, Karyn, Bel, Chico, e Tânia, muito obrigada!

À Ciça, Evani e Inês, amigas que, sempre demonstraram interesse e muito contribuíram com sugestões durante a realização do trabalho.

Às colegas que trabalham comigo no CDI, em especial à Cristiane e Carmem, pelo auxílio dado, durante todo o trabalho de campo.

À Lucelena Bueno por sempre me ajudar a encontrar a confiança necessária para dar continuidade a esse estudo.

Às Profas. Dras. Ester M. Scarpa e Ana Luiza B. Smolka pela participação e sugestões no Exame de Qualificação.

Aos professores da Pós-Graduação do Departamento de Psicologia de Educação da Faculdade de Educação pela formação oferecida.

Ao Renato Gobbo e ao Renato Hildebrand por me ajudarem com a parte gráfica de todo o trabalho.

À Fundação Síndrome de Down por permitir e incentivar pesquisas no campo da Educação Especial e pelo material concedido para coleta dos dados e transcrição das fitas de vídeo.

À CAPES pela bolsa de mestrado concedida.

RESUMO

A Síndrome de Down pode ser caracterizada sob vários aspectos: genéticos, orgânicos, cognitivos, lingüísticos, entre outros. Este estudo interessa-se pelos aspectos de linguagem que se vinculam a essa síndrome, em especial pelas questões referentes à produção narrativa. Para análise desses processos, é tomada como referência a abordagem histórico-cultural, principalmente no que diz respeito à importância do papel da linguagem no funcionamento psicológico e ao caráter dialógico das relações interpessoais.

A maioria das pesquisas sobre características de sujeitos com Síndrome de Down tende a descrever suas dificuldades de linguagem, e poucos são os trabalhos que se orientam para suas possibilidades de construção da linguagem. Buscando contribuir para a compreensão de questões relativas ao narrar enquanto processo, o estudo aqui apresentado privilegia a produção de narrativas orais em alunos com Síndrome de Down numa situação dialógica de sala de aula. A análise baseou-se em situações videogravadas e foi organizada em torno de três tópicos: a composição do texto narrativo, abrangendo os relatos orientados, partilhados e autônomos; os modos de participação de educadores e pares na construção narrativa pelo aluno; e as negociações dos interlocutores sobre a veracidade dos eventos narrados. Os resultados indicam que adolescentes com Síndrome de Down participam ativamente da construção de narrativas orais, e que o jogo dialógico na sala de aula é a condição que permite a constituição desse processo de linguagem. Com relação a implicações do trabalho pedagógico conclui-se que, assim como discutido por L. S. Vygotsky, a proposta de educação precisa ser pensada considerando-se principalmente as possibilidades e não as limitações dos alunos deficientes. Aos educadores cabe buscar construir o trabalho educativo proporcionando atividades que invistam na superação das consequências da deficiência, permitindo a elaboração de conhecimentos e de modos de ação dos alunos.

ABSTRACT

Down Syndrome may be characterized in terms of various aspects, related to genetic, organic, cognitive or linguistic factors, among others. This study is concerned with language features usually associated with such syndrome, and focuses on issues concerning narrative production. The analyses of processes in narrative language is referenced in the historical-cultural approach, mainly with respect to the relevance of language in psychological functioning and to the dialogical character of interpersonal relationships.

The majority of investigations about characteristics of Down Syndrome subjects tend to describe their language difficulties; few works are oriented to their possibilities of language construction. Seeking to contribute to the understanding of issues related to the narrative language of such individuals, this study privileges the production of oral narratives by Down Syndrome students in the dialogical interplay during classroom activities. The analysis was based on video-taped situations and was organized around three topics: the composition of narrative texts, encompassing oriented, shared, and autonomous reports; the modes of participation of educators and peers in the construction of narratives by the student; and the negotiations of interlocutors about the veracity of the events being narrated. The findings indicate that Down Syndrome adolescents can actively participate in the construction of oral narratives, and that the dialogical interplay in the classroom allows for the constitution of such language process. As to implications for the pedagogical work, it is suggested that, in accordance with discussions by L. S. Vygotsky, educational planning must be thought, primarily, in relation to the students' possibilities, and not to their limitations. Educators should invest in the overcoming of the consequences of the deficiency, promoting the construction of knowledge and of forms of action in the students.

SUMÁRIO

	Páginas
Capítulo 1	
Desenvolvimento humano, linguagem e deficiência: a visão histórico-cultural ..	1
Capítulo 2	
Características da linguagem na Síndrome de Down e a questão da	
narratividade	13
2.1. A investigação da linguagem narrativa na criança	18
2.2. Indagações sobre a produção narrativa em casos de Síndrome de Down	24
Capítulo 3	
O estudo da narrativa de adolescentes com Síndrome de Down: considerações	
metodológicas	28
Capítulo 4	
A dinâmica dialógica e o narrar na sala de aula	36
Capítulo 5	
A produção de narrativas e as condições sociais para o desenvolvimento na	
deficiência mental	65
Referências Bibliográficas	75
Anexo	79

CAPÍTULO 1

Desenvolvimento humano, linguagem e deficiência: a visão histórico-cultural

Através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, Vygotsky (1989,1991) buscou compreender as características do comportamento do homem. Argumentou, a partir de teses do materialismo histórico e dialético, propostas por Marx e Engels, que o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, são processos básicos que marcam o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza, e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva, que implica, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, ocorrem a criação e a utilização de instrumentos.

Vygotsky dedicou-se, principalmente ao estudo das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória e pensamento). Para ele, tais funções têm origem social. Inclusive, referindo-se às idéias de Marx, o autor assume esse pressuposto e afirma: "...a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais orientadas para a esfera interior, tendo-se tornado funções da personalidade e formas de sua estrutura..."(Vygotsky, 1989:59).

A busca pela compreensão das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento, levou Vygotsky a procurar uma nova metodologia para a investigação psicológica. Acreditava que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie e deve ser compreendido desta forma.

A crença de que o comportamento humano tem, sobre a natureza, uma ação transformadora é o elemento-chave e a base do novo método de experimentação e análise defendido por Vygotsky.

Três são os princípios básicos propostos por Vygotsky na busca de estabelecer uma abordagem materialista dialética na investigação das funções psicológicas superiores. São eles: 1) a análise precisa orientar-se para os processos ao invés de "objetos" ou produtos do desenvolvimento; 2) o estudo de um problema tem de revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais, evitando ficar no nível descritivo; e 3) a investigação das funções superiores deve reconstruir os pontos constituintes do desenvolvimento de uma determinada estrutura e retornar à sua origem.

As funções psicológicas superiores são tipicamente humanas. Só ao homem é dada a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações antes de executá-las. Para compreender as concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico se faz necessário entender o conceito de mediação.

Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação (Pino, 1991). Segundo Vygotsky, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada. Assim, os seres humanos criam instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e significar o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Esses elementos mediadores são socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe

fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o homem e o mundo. Através da relação interpessoal concreta com outros homens, o indivíduo, enquanto sujeito ativo, vai chegar a internalizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A vida social é um processo dinâmico; nela acontece a interação com o mundo cultural e a constituição do mundo subjetivo de cada um. Ao longo do seu desenvolvimento o homem se apropria das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Como mencionado acima, instrumentos e sistemas de signos são elementos mediadores na relação homem/mundo. Entretanto, há diferença entre eles no que concerne aos modos de mediação.

Os instrumentos são elementos interpostos entre o homem e o objeto de seu trabalho. Tratam-se de condutores da influência humana sobre o objeto da atividade. Os instrumentos têm uma orientação externa e levam necessariamente a mudanças nos objetos. São feitos, ou buscados, especialmente para um certo objetivo e constituem um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Os signos são "instrumentos psicológicos", pois afetam o próprio sujeito (ou outros sujeitos) e não modificam, em nada, o objeto da operação psicológica. Constituem um meio da atividade interpessoal e se transformam em meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo.

A mediação pelo signo ou mediação semiótica foi objeto das discussões de Vygotsky sobre a trajetória da criança na utilização desses instrumentos psicológicos.

Na análise da ontogênese, Vygotsky indica que, com o desenvolvimento da fala nos intercâmbios sociais, a criança passa também a incorporar, em suas

ações, a fala auto-orientada. A partir de então, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala para si. Tal fato produz novas relações com o ambiente e uma nova organização no próprio comportamento. A fala passa a ter um caráter de planejamento, análise e antecipação da ação, de modo que não apenas acompanha a atividade prática da criança, mas tem um papel essencial na sua realização. Sendo assim, a fala e a ação da criança fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para um dado problema; e, quanto mais complexa for a ação exigida pela situação, maior é a importância da fala para si na operação como um todo.

Para Vygotsky, a criança, com a ajuda da fala, cria maiores possibilidades para realizar ações, utilizando-se de métodos mediados. Ao usar palavras para criar um plano de ação, a criança altera a qualidade de suas atividades e orienta-se para o planejamento de ações futuras.

A análise da participação da fala nos processos humanos deve ser articulada à noção de internalização. Wertsch & Stone (1985) afirmam que, para Vygotsky, internalização é, em primeiro lugar, um processo social; os signos, especialmente a linguagem, são modos sociais de mediar o funcionamento individual. O esquema conceitual de desenvolvimento da internalização começa com uma atividade social externa e termina com atividade individual interna. Vygotsky (1991) afirma: " Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente(...) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal(...) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento(...)" (p.64).

O uso da fala como processo vinculado ao pensamento supõe a internalização da linguagem, de maneira que a criança, em sua trajetória, passa de uma fala externa para uma fala interior. Vygotsky sugere a busca do elo intermediário entre estas duas falas. Tal elo pode ser encontrado na fala egocêntrica da criança,

que é a fala da criança quando está dialogando alto consigo própria, quando está falando sozinha. É a fala auto orientada, que, como já descrito anteriormente, assume uma função planejadora e organizadora, transformando-se em pensamento verbal. Assim, a fala egocêntrica é a fala em seu caminho para a internalização.

Segundo Vygotsky, o surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados - no plano interpessoal - para os processos individuais - no plano de funcionamento interno. Isto é, a criança passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento intrapsíquico. O processo de internalização é, pois, de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Compreender as relações entre pensamento e linguagem é primordial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano, e Vygotsky assume a análise dessas relações como um dos seus objetivos.

O fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que, tanto na filogênese como na ontogênese, o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento.

Análises de vários estudos sobre a "linguagem" e o "intelecto" dos macacos antropóides permitem clarear a relação entre o pensamento e a fala no desenvolvimento filogenético dessas funções. Segundo Vygotsky, uma revisão de tais análises indica que, no animal, a inteligência prática e as formas de comunicação têm raízes genéticas diferentes e se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes; não há qualquer relação clara e constante entre elas. Os antropóides apresentam um intelecto com alguma semelhança ao do homem e uma linguagem também semelhante, em certos aspectos (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, os rudimentos de uma função social). Já, no homem, acontece

um entrecruzamento da linguagem com o pensamento, que implica uma relação dinâmica, não linear, de mútua influência.

Na evolução do indivíduo (ontogênese), ocorre um processo semelhante àquele descrito para a história da espécie (filogênese), que se inicia com a independência de intelecto e fala, e que se desdobra num funcionamento interdependente. Antes do início da interdependência de pensamento e linguagem, existiria, na criança pequena, tanto uma fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento, quanto uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. O que Vygotsky chama de fase pré-verbal do intelecto diz respeito ao período de funcionamento em que a criança ainda não produz linguagem auto-orientada. A criança exibe uma espécie de inteligência prática, que permite a ação no ambiente, com a participação da fala de outros, mas, ainda, sem a mediação da fala para si. Num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade), o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Na ontogênese, o que impulsiona a vinculação dos processos de pensamento e linguagem é a inserção da criança num grupo cultural.

Na análise das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. Desse modo Vygotsky (1991) argumenta: "...o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento..."(p.104). Acrescenta, ainda, que os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam e evoluem à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. Em vista disso, uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com

uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

Vygotsky sugere que a análise do desenvolvimento ontogenético da linguagem é uma oportunidade para o estudo do processo de passagem do pensamento à palavra. Para que essa análise seja possível, é necessário estabelecer uma distinção fundamental entre os dois planos da linguagem verbal e observar como eles se comportam ao longo do desenvolvimento da linguagem na criança. Tanto o aspecto interior da fala, que é semântico e significativo, quanto o exterior, que é fonético, embora formem uma verdadeira unidade, têm suas próprias leis de movimento. A observação do desenvolvimento lingüístico da criança revela a presença de um movimento independente nas esferas fonética e semântica.

Vygotsky observa que a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo, ou seja, a criança começa utilizando sons que acabam por se traduzir em palavras, para, em seguida, articular palavras que irão formar frases numa complexidade cada vez mais ampla. O movimento é, por assim dizer, da parte para o todo. Em relação ao significado, ocorre o inverso. A primeira palavra da criança é uma "frase completa", isto é, semanticamente, a criança parte do todo indiferenciado e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas. Vygotsky afirma que, exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, não é possível expressar-se por meio de uma única palavra. O avanço da fala em direção às construções mais complexas e diferenciadas auxilia o pensamento a progredir de um todo homogêneo para partes mais bem definidas. Assim, o pensamento e a palavra não provêm de um modelo único, mas são processos interdependentes. E, no movimento entre eles, o pensamento passa por muitas modificações até transformar-se em fala.

A fusão dos dois planos da fala - o fonético e o semântico - começa a declinar gradativamente ao longo do desenvolvimento da criança. Assim, cada estágio do desenvolvimento do significado das palavras tem sua própria forma de inter-relação dos dois planos. A capacidade que tem a criança de se comunicar por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência.

Quando Vygotsky compara as relações estruturais e funcionais nos estágios inicial, intermediário e avançado do desenvolvimento da linguagem na criança, encontra duas características fundamentais nesse processo. Inicialmente, só existe a função nominativa. Isso quer dizer que, mais tardiamente, surgem a significação independente da nomeação e o significado independente da referência. Quando esse desenvolvimento se completa, a criança se torna, de fato, capaz de formular o seu pensamento e de compreender a fala dos outros. Até então, a sua utilização das palavras coincide com a dos adultos em sua função nominativa ou designativa, mas não necessariamente em seu significado.

Ao lado da idéia de papel central da linguagem no funcionamento humano, um outro tema abordado por Vygotsky, e que tem especial importância para este estudo, refere-se aos processos de aprendizado e à relação que estes têm com o desenvolvimento. Para o autor, o conceito de aprendizado é abrangente, sempre envolvendo interação social.

Existe um percurso de desenvolvimento que é, em parte, definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana; mas é o aprendizado que possibilita a interiorização das formas superiores de comportamento, que ocorre graças às interações do indivíduo com o ambiente cultural.

Há um conceito essencial para a compreensão das idéias de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Para ser possível descobrir, efetivamente, as relações entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é o nível de desenvolvimento real, relativo às funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Implica as funções consolidadas, ou aquilo que as crianças conseguem fazer por si mesmas. Outro nível a ser considerado é o de desenvolvimento potencial, isto é, vinculado a capacidades emergentes na criança. Trata-se de capacidades que se manifestam em possibilidades de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou outras crianças.

A zona de desenvolvimento proximal diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ela define aquelas funções que são emergentes, a partir de experiências da criança nas relações sociais; funções que ainda não amadureceram e estão em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém, hoje, ela conseguirá fazer sozinha, amanhã. Cabe salientar, entretanto, que o "proximal" representa um momento do desenvolvimento: não é em qualquer momento que o indivíduo pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa.

A possibilidade de alteração no funcionamento de uma pessoa pela participação de outra é fundamental para a teoria, por esta atribuir importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do "ser psicológico individual".

As idéias de desenvolvimento proximal e de formação social do indivíduo sustentam, também, a discussão de Vygotsky sobre a organização psicológica e a educação da criança deficiente. Em seus trabalhos sobre "defectologia" (Vygotsky,

1989), o autor parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento são as mesmas, tanto para a criança normal, como para a criança deficiente. A tese fundamental defendida por ele é a de que a criança deficiente não é menos desenvolvida que outras crianças normais; é uma criança que se desenvolve de outro modo. Vygotsky realiza uma crítica àqueles que supõem que crianças deficientes desenvolvem-se conforme as leis biológicas e que ignoram a lei do desenvolvimento social que determina o desenvolvimento de qualquer criança. Para ele, a dificuldade de compreensão do desenvolvimento da criança deficiente surge do fato de que o atraso tem sido tomado como uma "coisa" e não como um processo. Vygotsky aponta que a clínica, esfera responsável pela descrição de diagnóstico de crianças deficientes, não mostra interesse pelo desenvolvimento das mesmas, preocupando-se apenas em reconhecer um quadro de deficiência e diferenciá-la de outros. A pedagogia da reabilitação obtém dessa clínica uma informação primária sobre a natureza da deficiência, fato que leva a escola a traçar metas negativas em relação aos alunos deficientes. Nesse sentido, é apontada a necessidade de um estudo do ponto de vista das características positivas das crianças. O que importa não é a deficiência em si mesma, é importante saber como a criança se desenvolve e quais reações apresenta durante o processo de desenvolvimento em resposta às dificuldades que enfrenta. Isso porque a criança deficiente é capaz de desenvolver potencialidades, como ocorre com uma criança normal.

Vygotsky aponta o papel essencial do coletivo como fator para o desenvolvimento da criança deficiente. Assim, o postulado básico é aquele que afirma que as funções psicológicas superiores têm uma origem social. É no processo da vida social coletiva que se criam e se desenvolvem todas as formas superiores de atividade intelectual do homem. O autor preocupa-se com processos que surgem no próprio desenvolvimento da criança, que podem levá-la a vencer a deficiência; interessa-se por identificar a estrutura e a dinâmica da deficiência de modo geral e explicitar as

implicações pedagógicas que esta teoria pode ocasionar. Em relação aos processos de desenvolvimento que podem levar a criança a vencer a deficiência, Vygotsky reportou-se ao conceito de compensação, desenvolvido pelo psiquiatra austríaco Adler, em sua teorização psicológica. Segundo Adler, se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica não cumpre por completo suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. A criança ao se deparar com dificuldades encontra-se forçada a avançar por uma via indireta, psíquica, ou seja, por um nova formação de desenvolvimento.

Na busca de compreender os processos compensatórios da criança deficiente, Vygotsky questiona a idéia de que a única fonte necessária no surgimento desses processos seja a interiorização pela criança de sua deficiência: apenas a partir da conscientização da deficiência, surgiria uma reação no sentido de eliminação da deficiência. Para o autor, essa teoria tem um ponto de vista idealista, uma vez que tenta realizar a compreensão subjetiva da compensação.

Com relação à busca de se compreender os processos compensatórios, Vygotsky acredita que é na vida social coletiva da criança e no caráter coletivo de sua conduta que se encontra o material para a formação das funções psicológicas internas. O autor acredita que as dificuldades enfrentadas pela criança deficiente são o motor para o surgimento dos processos de compensação. Afirma ainda, que é do processo de interação da criança com o meio social que se cria uma situação que conduz a criança para uma via de compensação. Isso é possível considerando-se o meio no qual a criança se educa e as dificuldades que surgem devido à deficiência. Assim, o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento dependem da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, dadas as condições sociais da criança.

Vygotsky preocupa-se com a questão da educação da criança deficiente e faz uma crítica às escolas especiais que segregam os alunos, isolando-os da sociedade e enfatizando o caráter biológico da deficiência. Para ela, a educação da criança deficiente apoia-se na compensação psíquica. A deficiência é um fato biológico, porém o educador tem que trabalhar não só com os fatos por si mesmos, como principalmente com suas conseqüências sociais. Além disso, a escola deve deixar de focalizar as dificuldades dos alunos deficientes e buscar ter uma idéia, ao menos vaga, sobre as capacidades que eles já possuem, e sobre quem são, de fato, estas crianças.

O caminho do desenvolvimento da criança deficiente está nas relações sociais e cooperação, através de outros seres humanos. Não é a deficiência orgânica que, por si, define limites e possibilidades de desenvolvimento; a realização sócio-psicológica dessa criança depende das condições concretas de vida e das oportunidades educacionais que vivencia.

Feita essa apresentação do referencial histórico-cultural, quanto ao funcionamento humano e ao papel da linguagem e das relações sociais na constituição do desenvolvimento psicológico, são, agora, consideradas questões relativas às características de linguagem da Síndrome de Down e, em especial, o tema da linguagem narrativa, que são o foco de interesse do presente estudo.

CAPÍTULO 2

Características da linguagem na Síndrome de Down e a questão da narratividade

Sobre as características da linguagem em casos de Síndrome de Down, os autores, em sua maioria, possuem um pensamento comum: embora os indivíduos com essa síndrome desenvolvam-se percorrendo os mesmos caminhos que as pessoas normais, o desenvolvimento acontece de maneira mais lenta, marcadamente defasada (Horstmeier,1991; Barrio,1994; Miller,1987 e Cuilleret,1984).

A linguagem das pessoas com Síndrome de Down tem sido estudada sob diferentes aspectos: fono-articulatórios (fala, voz, articulação) e dialógicos (produção e compreensão da linguagem, o diálogo e a linguagem narrativa). Os estudos indicam a ocorrência de todo um conjunto de alterações da linguagem, sob a forma de problemas de compreensão, expressão e funcionalidade. As disfunções constatadas são devidas a múltiplos fatores:

- hipotonia muscular característica que acarreta problemas em todos os órgãos fonatórios (língua, lábios, palato, pregas vocais) e inclusive na respiração;

- componentes anatomofisiológicos deficitários, com implantação e qualidade dentária deficientes, palato em ogiva e posição elevada da laringe;
- atraso da maturação neuromotora;
- problemas auditivos freqüentes, tais como infecções de ouvido, fundamentalmente de otite média, diferenças estruturais de ouvido médio e canal auditivo, maior secreção de cera no canal do ouvido, bem como o mal funcionamento da trompa de Eustáquio devido a hipotonia;
- manutenção de um padrão infantil de deglutição.

Além desses fatores de ordem orgânica, são apontados problemas nas esferas cognitiva e psicossocial.

Com relação aos aspectos cognitivos, Cuilleret(1984) destaca alguns déficits que podem influenciar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das crianças com Síndrome de Down. A autora afirma que existe, no indivíduo com Síndrome de Down, um "espírito de caleidoscópio", ou seja, um excesso de espírito de análise em detrimento do espírito de síntese. Esta falha na sintetização acarreta dificuldades em diferentes níveis de funcionamento da linguagem. Desse modo, a emissão fica comprometida devido à má organização sintática das frases e à ausência de enlaces lógicos entre os diferentes enunciados, dando, às vezes, uma impressão de incoerência. No nível da compreensão, cada enunciado é compreendido separadamente, e a dificuldade em relacioná-los causa erros de interpretação. Uma outra fonte de problemas refere-se à aquisição da noção temporal, que acontece tardiamente na criança com Síndrome de Down, o que a leva a apresentar uma enorme dificuldade em expressar a simultaneidade e a sucessividade de eventos. Para ela, essa noção é muito difícil e raramente adquirida antes dos doze ou treze anos.

Discutindo a relação entre desenvolvimento de linguagem e desenvolvimento cognitivo, Barrios (1994) argumenta que a defasagem cognitiva está estreitamente relacionada com os níveis de compreensão e expressão verbal. Fatores como o déficit no contato ocular - que altera a interação mãe-filho, a comunicação, o conhecimento do meio ambiente, os processos de atenção e a exploração - são apontados como determinantes para o desenvolvimento da linguagem das crianças com Síndrome de Down, que acontece sempre de forma defasada quando comparada com crianças normais. O atraso é notado desde o momento inicial da aquisição da linguagem: choro, reduplicações silábicas, primeiras palavras, primeiras frases, tudo isso ocorre mais tardiamente na criança com Síndrome de Down.

Além disso, também se observa uma dificuldade em relação à organização sintática das frases. A linguagem usada pelas crianças pode ser qualificada de "telegráfica", caracterizando-se por não conter praticamente verbos, adjetivos, artigos, preposições, advérbios ou conjunções, e resultando numa pobreza de organização gramatical.

Com relação à compreensão, indivíduos com Síndrome de Down são capazes de entender mensagens verbais, não só pela compreensão das frases, como também por associação com um contexto determinado. Porém, apresentam grandes dificuldades frente a enunciados complexos que possuem orações subordinadas ou formas passivas. Tais dificuldades estendem-se à compreensão da negativa em frases longas ou estruturalmente mais elaboradas.

Os fatores psicossociais que podem interferir no desenvolvimento da linguagem também são examinados por diferentes autores (Monteiro & Prorok, 1985; Miller, 1987; Levy, 1988 e Barrios, 1994).

Quanto à ligação existente entre o desenvolvimento cognitivo e as reações afetivas das crianças, Barrios (1994) afirma que os bebês com Síndrome de Down apresentam um atraso no surgimento do sorriso social, que ocorre menos

freqüentemente e com menor tempo de duração, quando comparado com o processo de uma criança normal. Este fato pode afetar o estabelecimento do padrão interativo mãe-criança.

Outras condições que estão vinculadas a esse déficit e que também podem influenciar no intercâmbio entre mãe-criança são apontados por Levy(1988) e Monteiro & Prorok(1985). Dentre os pontos convergentes das análises dessas autoras está a quebra de expectativas por parte da mãe e familiares quando nasce uma criança com Síndrome de Down. Como o diagnóstico é normalmente dado ainda na maternidade, a constatação desperta diferentes sentimentos que prejudicam o relacionamento inicial entre criança-mãe/família, que é tão importante para o estabelecimento de laços e relacionamentos essenciais para o bom desenvolvimento da linguagem.

Também Miller (1987) concorda com a idéia de que os problemas de linguagem nessa síndrome estão além dos déficits cognitivos e aponta, como causa da defasagem lingüística, as baixas expectativas em relação ao desempenho dessas pessoas, freqüentemente resultando em incompetência no aprendizado ou em falta de experiências apropriadas.

Os estudos mencionados, até aqui, focalizam vários fatores que, separadamente ou em conjunto, podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem das pessoas com Síndrome de Down. Entretanto, existem alguns estudos que se orientam por uma visão "positiva", buscando identificar aquilo que a criança é capaz de realizar, ou as semelhanças entre seu desenvolvimento e o da criança normal. Nessa linha estão os trabalhos de Monteiro (1992) e Camargo (1994), realizados com crianças com Síndrome de Down em situação de roda de conversa. Essas análises mostram que, embora existam déficits de ordem física, cognitiva ou psicossocial, as crianças com Síndrome de Down podem usar a linguagem para relatar um acontecimento ou para contar uma estória. Assim, ao lado das dificuldades, tem se

constatado que as pessoas com Síndrome de Down podem, em geral, usar a linguagem como qualquer outra; participam de diálogos, contam uma estória ou relatam um acontecimento desde que tenham um interlocutor disposto a ouvi-las e a participar com elas destes momentos de interação (Monteiro, 1992 e Camargo, 1994).

No estudo de Monteiro (1992) foi analisada a dinâmica do diálogo entre crianças, no ambiente educacional. A autora concluiu que essas crianças são perfeitamente capazes de participar de uma conversa; e o fazem, desde que tenham um interlocutor apto a ouvi-las e a organizar estratégias que possibilitem o favorecimento do maior intercâmbio com seus pares. O estudo sugere que, embora, em alguns momentos, haja prejuízos para a qualidade da interação, a dificuldade da criança para se fazer entender devido aos problemas articulatórios não parece ser fator limitante para o prosseguimento do diálogo. Para a autora, existem alguns fatores que possibilitam o estabelecimento de um diálogo mais significativo e contextualizado: a rotina escolar, a programação de atividades variadas de experiências a serem vivenciadas pelas crianças, o incentivo para criação de laços de amizade dentro do grupo e para a participação de atividades sociais diversas.

Em uma outra pesquisa, também realizada num ambiente educacional, Camargo (1994) focalizou sua atenção no desenvolvimento do discurso narrativo de crianças com Síndrome de Down, tomando como referência a caracterização do desenvolvimento narrativo proposto por Perroni (1992). Os resultados mostram que as crianças analisadas percorrem o mesmo caminho das crianças normais na aquisição do discurso narrativo, porém levam mais tempo nesse percurso. Esse atraso com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, segundo a autora, se deve ao fato de que as crianças estudadas, exibem, no discurso narrativo, falta de decentração (afastamento do aqui/agora), dificuldade de transpor eventos passados ou ficcionais através do uso da linguagem e dependência completa (e ecológica) à fala do interlocutor. Desse modo, as crianças estudadas por Camargo (1994) não têm

autonomia de narrador, nos termos de Perroni (1992). Porém, a dificuldade articulatória não impossibilita a troca dialógica que serve como suporte para a construção do discurso narrativo por parte das crianças.

Em função do interesse específico do presente trabalho, serão feitos, a seguir, alguns apontamentos referentes às linhas de estudo da linguagem narrativa em crianças.

2.1. A investigação da linguagem narrativa na criança

O estudo do desenvolvimento da narratividade infantil tem sido abordado de diferentes maneiras. Assim, a narrativa da criança pode ser caracterizada com base numa perspectiva estrutural do texto, numa perspectiva psicolinguística, ou sob o ponto de vista do processo interativo ou dialógico em que ocorre. Dentro da abordagem estrutural, os autores preocupam-se com elementos que possam caracterizar um texto como sendo narrativo. Nessa linha encontram-se, por exemplo, os trabalhos de Labov (1967) para quem a narrativa é uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na ordem dos eventos originais, sendo que a seqüência temporal é o critério definidor prioritário. Lajollo, Osakabe e Savioli (1977) argumentam que a dependência temporal entre enunciados, bem como a presença de verbos de ação no perfeito, são características fundamentais do discurso narrativo. Propp (1983) descreve a estrutura da narrativa como tendo um conjunto de ações que são relatadas na terceira pessoa e que se articulam com a apresentação de informações, ainda que mínimas, sobre o estado psicológico dos protagonistas.

Os autores que se orientam por uma perspectiva psicológica vêem a narrativa como um meio para que a criança desenvolva teorias sobre o funcionamento mental do outro e dela própria. A produção narrativa é pensada como uma esfera

simbólica que possibilita e/ou reflete o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo essa linha de análise, a questão central a ser abordada refere-se aos modos pelos quais se configura e se desenvolve o pensamento narrativo na criança. Os trabalhos de Lucariello (1990), Astington (1990), Chafe (1990) e Feldman et al. (1990) são classificáveis nesta perspectiva.

Em seus estudos, esses vários autores explicitam a existência de dois cenários da narrativa. Um é o cenário da ação, e o outro é o cenário da consciência. Astington (1990) afirma que o cenário da ação é aquele em que aparece um tipo de pensamento, que pode ser chamado de "paradigmático". Este tipo de pensamento preocupa-se com a realidade física e lida com questões de verdade, observação, análise e prova. Assim, no cenário da ação, os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou meta, situação e instrumento. Por outro lado, no cenário da consciência, salienta-se um tipo de pensamento chamado de narrativo, cuja preocupação é a realidade psicológica. Ele orienta-se para questões de experiência humana, de crenças e dúvidas, de intenções e emoções. No cenário da consciência, os envolvidos na ação sabem, pensam e sentem, ou não sabem, não pensam e não sentem.

É no trabalho de elaboração sobre o cenário da consciência que a criança passa, então, a desenvolver as teorias sobre o funcionamento mental do outro e dela própria. Argumenta-se que isto acontece quando a criança entra em conflito com narrativas que fogem de suas expectativas. Chafe (1990) afirma que as narrativas são manifestações abertas da mente em ação. A mente é guiada por esquemas, concebidos como estruturas de expectativas que podem ser inatas, ou adquiridas através de experiências. Quando um indivíduo se depara com experiências que geram conflitos com suas expectativas anteriores, ele reage a essas experiências. A partir do conflito é que surgiriam as narrativas propriamente ditas, isto é, elas conteriam esses elementos de quebra de expectativas e conflito.

Lucariello (1990) indica duas características que são essenciais à narrativa: o desequilíbrio "pentádico" (referentes a cinco componentes fundamentais) e a subjetividade dos protagonistas. Para explicar o desequilíbrio pentádico a autora refere-se ao trabalho de Burke (1969), segundo o qual uma narrativa requer, no mínimo, um autor, uma ação, uma meta ou intenção, uma cena e um instrumento (desses cinco elementos é derivado o qualificativo "pentádico"). É através do desequilíbrio entre os elementos que se configura a narrativa. O desequilíbrio pentádico ocasiona uma quebra ou ruptura de um estado canônico, isto é, daquilo que é esperado ou convencional. Quando isso ocorre, a atenção à subjetividade do protagonista é desencadeada, e a este passa a ser atribuída uma consciência da ação. Pressupõe-se que, para existir a compreensão do desequilíbrio, é preciso que a criança conheça os estados canônicos (esperados ou convencionais), visto que o desequilíbrio consiste na violação das relações canônicas entre os elementos pentádicos. Conseqüentemente, para entender as instâncias de ruptura de equilíbrio, a criança tem que, antes, armazenar experiências com acontecimentos convencionais e desenvolver representações desse conhecimento.

Dessa forma, o que leva a criança a pensar narrativamente e, de fato, mergulhar no cenário da subjetividade é esse conflito ou desequilíbrio ocasionados pela ruptura de estados convencionais e esperados. Além disso o desequilíbrio leva a criança a pensar nos conteúdos mentais. Feldman et al. (1990) afirmam que, nas narrativas que possuem um cenário de consciência, aparece a intencionalidade dos personagens que pode ser vista pelo estado mental que eles apresentam, bem como através das figuras de linguagem empregadas.

Inserida em uma perspectiva interativa ou dialógica, Perroni (1992) realizou um estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, enfocando a narrativa que se constrói no jogo dialógico. A autora apontou elementos que caracterizam a estrutura do discurso narrativo, identificando três tipos de narrativas:

estórias, relatos e casos. As estórias são narrativas que, na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam enredo fixo. Nelas, o narrador não participa enquanto personagem no desenrolar da ação; há a personificação de seres não-humanos e a existência de um fundo moral. As estórias ouvidas têm um importante papel na aquisição do discurso narrativo, uma vez que as crianças, ao construírem suas primeiras narrativas, apropriam-se de certas marcas lingüísticas próprias das estórias e incorporam, em suas produções, partes do conteúdo destas. Esse tipo de apropriação é denominado de técnica de colagem. Os relatos são narrativas que recuperam lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais vividas pelo narrador. Já os casos consistem de produções de linguagem em que o narrador possui liberdade de criação e organiza eventos e ações de natureza diversa, em seqüências temporais não determinadas previamente. Nos casos, o narrador pode estar presente como personagem e, da mesma forma que nas estórias, criar uma realidade fictícia através da narrativa.

Em seu estudo, Perroni (1992) identificou três fases do desenvolvimento do discurso narrativo, apontando os modos pelos quais a criança passa de um estágio inicial em que não constrói sozinha suas narrativas, até o estágio em que chega a se constituir como narrador autônomo. Assim, cabe salientar que a autora não se preocupou apenas com as características estruturais da narrativa, mas também inseriu essa produção num contexto dialógico, buscando mostrar a importância das interações para a construção desse discurso narrativo. Seu trabalho mostra como, no início do processo de desenvolvimento da narrativa, o adulto tem um papel mais diretivo, ao propor perguntas que propiciam um jogo de contar e, também, ao relatar estórias, permitindo que as crianças tenham acesso ao discurso narrativo. Em seguida, a criança começa a incorporar fragmentos do discurso do interlocutor, dando assim seus primeiros passos em direção à sua constituição como locutor.

Aparece, então, um certo desequilíbrio em relação à fase anterior, e surge na fala da criança uma mistura entre as estórias e os relatos, que consistem nos casos. A criança passa a usar os chamados operadores de narrativas: "era uma vez", ou um verbo no imperfeito para a abertura da estória; "daí", "então", "depois", "um belo dia", para introduzir a ação propriamente dita; "acabou a estória, morreu a vitória", "foram felizes para sempre", para indicar o fim da narrativa. A criança começa, ainda, a produzir, em maior quantidade, respostas às perguntas dos adultos. Tais respostas são, também, de melhor qualidade, adequando-se ao tipo de discurso. Além disso, em alguns momentos, os papéis se invertem: a criança conta e o adulto passa a ouvir. Como ainda é difícil para a criança assumir o papel de narrador com autonomia, ela se utiliza de algumas estratégias para dar conta da operação de narrar: interrompe a estória, empregando a fórmula do desfecho; confunde-se em relação ao uso de pronomes na referência aos personagens; insere o operador de narrativas "daí" como procedimento de coesão, sem dar solução satisfatória ao texto; apoia-se em ilustrações de livro de estórias para dar seqüência à narrativa; e pode usar a fórmula de uma estória para compor um relato.

Na última fase do desenvolvimento inicial do discurso narrativo, que ocorre aos 4 anos aproximadamente, a criança ganha autonomia na elaboração de narrativas, e o papel do adulto é alterado. A autonomia manifesta-se quando a criança passa a reconhecer os diversos tipos de narrativas, como também a identificar a diferença que existe entre os papéis dos interlocutores durante a interação. O adulto começa a impor limites à criação de "realidades" pela criança e a limitar, por exemplo, as situações de interlocução em que as produções de casos podem ser aceitas. Embora o adulto tenha essa participação contraditória no processo infantil (encorajando e censurando), essa transformação de seu papel tem um saldo positivo no desenvolvimento da narratividade, uma vez que permite à criança identificar o quê,

quando e para quem narrar. Nessa fase a criança passa a assumir o papel ativo de narrador.

Outro estudo que descreve a dinâmica interativa adulto-criança, em situações de contar histórias, é o de Pellegrini e Galda (1990). O objetivo da pesquisa foi descrever estilos diferentes de interação verbal usados por um experimentador no estabelecimento da intersubjetividade com crianças pré-escolares, num contexto experimental de relato de histórias. A análise da situação foi orientada por sugestões de Wertsch (1979, 1985), cujo trabalho tem mostrado que as interações entre um adulto e uma criança progridem através de níveis distintos na negociação da intersubjetividade, que são definidos em função de critérios relativos a exigências maiores ou menores, postas à criança, e estratégias mais ou menos dirigidas, empregadas pelo adulto. Tais níveis refletem o quanto adultos vão transferindo, para as crianças, responsabilidades na complementação de tarefas. Assim, inicialmente os adultos assumem mais responsabilidades, mostram um nível de exigência baixo e um maior direcionamento de estratégias. Quando a intersubjetividade é estabelecida, as crianças assumem as responsabilidades, e os adultos aumentam o nível de exigência, diminuindo o direcionamento às estratégias.

O estudo de Pellegrini e Galda (1990) também examinou o efeito de certos fatores - como idade, sexo, habilidades para realizar tarefas e contexto - sobre a interação adulto-criança. Além disso, utilizando a noção de zona de desenvolvimento proximal, os autores investigaram as estratégias usadas pelo adulto para capacitar a produção de histórias independentes pela criança, considerando o momento em que o adulto pode transferir a ela a responsabilidade de contar histórias. Os resultados dessa pesquisa trouxeram contribuições de ordem tanto teórica como prática. Do ponto de vista teórico, permitiram configurar o fluxo do comportamento na interação adulto-criança, indicando como o adulto ajusta suas estratégias aos níveis de competência das crianças. Do ponto de vista prático, a contribuição consiste no fato de que o

conhecimento das estratégias interacionais que predizem o desempenho das crianças é necessário para uma pedagogia efetiva.

2.2. Indagações sobre a produção narrativa em casos de Síndrome de Down

Este estudo tem interesse em contribuir para o conhecimento sobre a linguagem de indivíduos com Síndrome de Down, e, mais especificamente, sobre o desenvolvimento da linguagem narrativa desses sujeitos. A perspectiva de análise assumida orienta-se para a visão interativa e dialógica, como ilustrado nos trabalhos de Perroni (1992) e Pellegrini e Galda (1990).

Com relação à Síndrome de Down, poucas foram as pesquisas encontradas que enfocaram o desenvolvimento da linguagem partindo do ponto de vista do processo dialógico. Como exceção, foram destacados os estudos de Monteiro (1992) e Camargo (1994), que abordam esse tema de pesquisa em um contexto de roda de conversa: o primeiro enfoca a questão dialógica propriamente dita, e o segundo elege, como foco, o estudo do curso de desenvolvimento da linguagem narrativa. Ambos os trabalhos concordam quanto ao fato de que as dificuldades de linguagem, características da Síndrome de Down, não são fatores que impedem a construção da linguagem pelas crianças. Existem muitas possibilidades que devem ser consideradas.

Levando em consideração tais possibilidades, o presente estudo toma como objeto o modo de funcionamento da linguagem narrativa em adolescentes com Síndrome de Down, no âmbito da produção oral. Com base na abordagem histórico-cultural, o processo de construção das narrativas orais deve ser concebido como elaboração do sujeito, que se dá dentro de uma dinâmica onde capacidades

individuais vão se constituindo nas experiências sociais compartilhadas, no encontro com outras pessoas. O enfoque é dado para aquelas narrativas que ocorrem nas trocas dialógicas, no contexto de sala de aula, privilegiando-se o jogo interacional que se estabelece entre o aluno adolescente e os adultos ou pares, nessa situação.

As elaborações vygotskyanas sobre o tema da deficiência, apresentadas no capítulo anterior, indicam a importância de se criar condições propícias para que crianças deficientes possam desenvolver processos compensatórios, através dos quais elas cheguem a suprir suas dificuldades. Daí se deduz a importância que tem o ambiente educacional, onde se devem privilegiar atividades que favorecem a ampliação de interações de educadores e alunos (naturalmente, não é qualquer tipo de interação que constituirá progressos na linguagem narrativa do aluno e, por isso, essa questão da "qualidade" da interação subjaz ao propósito deste estudo).

Muitos são os estudos que apontam as dificuldades de linguagem existentes nos casos de Síndrome de Down. Entretanto, neste trabalho pretende-se mostrar que, apesar delas, os adolescentes com essa síndrome têm condições de desenvolver possibilidades de uso de linguagem. Nesse estudo o foco da análise é posto nos modos de participação que adultos e pares podem ter durante o acontecer da dinâmica dialógica.

Como esta pesquisa está assumindo a dinâmica dialógica como objeto de análise, e se referencia numa abordagem histórico-cultural, as idéias de M. Bakhtin constituem outra contribuição importante para fundamentar o estudo. Faz-se, então, necessário apresentar apontamentos sobre algumas formulações teóricas desse autor, que permitem ampliar a discussão dos processos que se pretende analisar.

Bakhtin (1981), de forma semelhante a Vygotsky, vê na linguagem um espaço de análise do indivíduo como ser histórico e social. Entretanto, para Bakhtin, a linguagem só pode ser analisada quando considerada como fenômeno sócio-ideológico, e quando apreendida dialogicamente no fluxo da história. Souza (1994)

realiza uma revisão crítica dos principais pontos do pensamento desse autor, indicando que sua concepção de linguagem está na interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico. Desse modo, Bakhtin encara toda enunciação como sendo um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Dado esse caráter dialógico, o papel do outro é fundamental.

Assim, nessa concepção, a palavra não pertence ao falante unicamente, tendo em vista que o discurso do falante está impregnado da fala de outros falantes. Nas relações dialógicas ocorrem relações de sentido, que podem ser constituídas entre enunciados de um diálogo real ou, então, entre os discursos das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. Outro ponto conceitual importante refere-se ao fato de que, para Bakhtin, a interação verbal tem papel significativo, de modo que é nela que se encontra o centro organizador e formador da atividade mental. Para ele, a atividade mental só existe porque existe a expressão semiótica.

Tais idéias propiciam elementos adicionais aos referenciais já expostos, para a investigação da narrativa na dinâmica dialógica em que se envolve o indivíduo com Síndrome de Down.

Como indicado anteriormente, a análise dessa questão é, aqui, orientada para o narrar enquanto processo, e não para o texto enquanto produto.

Pensar a narrativa enquanto processo implica considerá-la como algo que não está pronto, pelo contrário, que está se construindo. Neste estudo, almeja-se ver esta construção acontecer durante os momentos interativos na sala de aula. O interesse não é realizar a análise dos textos narrativos orais dos alunos com Síndrome de Down, a partir de uma perspectiva estrutural, e, desta maneira, buscar elementos que caracterizariam o texto como narrativo. Nem se pretende realizar a análise com base na perspectiva psicolingüística cognitivista, que busca, através da narrativa,

caminhos para o maior e melhor conhecimento da mente humana. O interesse está na investigação da narrativa que se constrói no jogo dialógico.

Como esse interesse vincula-se a preocupações com a educação oferecida às pessoas com deficiência, o trabalho de campo foi realizado no contexto escolar, enquanto uma esfera social onde educadores e alunos vivenciam e partilham experiências e, assim, constroem conjuntamente o conhecimento. Nesse sentido, o estudo propõe-se a contribuir tanto para a compreensão dos processos de linguagem na Síndrome de Down, quanto para a discussão de implicações educacionais e do fazer pedagógico no espaço do ensino especial. Finalmente, a partir das concepções elaboradas por Vygotsky com relação à deficiência mental, pretende-se delinear decorrências das análises, não apenas levando-se em conta as dificuldades específicas das pessoas com Síndrome de Down, mas considerando-se que elas podem desenvolver e mostrar potencialidades, desde que haja uma condição social favorável para isto ocorrer.

Para responder à questão posta, foi realizado um trabalho de campo, cuja metodologia é apresentada a seguir.

CAPÍTULO 3

O estudo da narrativa de adolescentes com Síndrome de Down: Considerações metodológicas características da instituição e da situação estudada

Esta pesquisa realizou-se em uma escola especializada em casos de Síndrome de Down. Localizada em Campinas - S.P., a escola faz parte de uma fundação que tem como objetivo promover a educação de crianças e adolescentes com essa síndrome e, ao mesmo tempo, incentivar o desenvolvimento de pesquisa na área.

A proposta educativa da instituição tem como meta proporcionar aos seus alunos as mesmas oportunidades e experiências vivenciadas por qualquer criança ou jovem. Além disso, inserem-se, na proposta, atividades específicas que visam atender às individualidades e dificuldades de cada aluno.

A escola atende a oito grupos de alunos, que são organizados considerando-se a idade e o nível de desenvolvimento. Os alunos têm entre 2 a 17 anos de idade. Além desses grupos, é realizado um trabalho específico para bebês, na faixa etária de 0 a 2 anos. O trabalho educacional é desenvolvido por profissionais especializados em diferentes áreas: pedagogos, professores de educação física,

fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. No trabalho direto com os alunos, os profissionais atuam de modo conjunto. As atividades são desenvolvidas em sala de aula ou nas áreas externas: pátio, piscina, parque, tanque de areia ou outros locais, fora da escola.

O estudo de campo foi realizado numa classe composta por 10 alunos. Atuavam neste grupo uma professora especializada no trabalho de educação de deficientes, uma fonoaudióloga e uma professora de educação física. Em alguns períodos, a professora especializada trabalhava juntamente com a fonoaudióloga, na sala de aula, e em outros, com a professora de educação física, nas áreas externas da escola.

Anteriormente à realização do trabalho de campo, a pesquisadora havia atuado como fonoaudióloga junto ao grupo de alunos, por um período de dois anos e meio. Entretanto, durante o estudo, assumiu o papel de pesquisadora participante.

Na continuação do relato, as referências aos profissionais participantes serão feitas com as seguintes abreviações:

- Professora especializada - PE
- Professora de educação física - PF
- Fonoaudióloga - F
- Pesquisadora - P

Os alunos serão referidos pelas letras iniciais de seus nomes.

As atividades desenvolvidas na classe estudada seguem, em geral, a rotina, abaixo descrita.

Roda de Conversa (PE e F atuam juntas): É o momento em que os alunos contam suas novidades, relatam experiências vividas por eles. O diálogo entre parceiros é bastante incentivado. Algumas atividades são realizadas, como é o caso do trabalho com narrativas, que abrange o reconto de estórias conhecidas ou a

criação pessoal de estórias. Também nesse momento organizam-se as demais atividades do dia e/ou da semana.

Ateliês (PE e F atuam juntas): Nos ateliês, várias atividades podem ser realizadas simultaneamente, em pequenos subgrupos. Em geral, as atividades envolvem a leitura, a escrita, a matemática, jogos variados, sendo que algumas delas visam o trabalho articulatório ou o conhecimento de conceitos de ciências, geografia, etc.

Lanche (PE e F atuam juntas): Trata-se de um período aproveitado para desenvolver hábitos adequados e independência à mesa. Busca-se também, estabelecer a adequação das funções de deglutição, mastigação e sucção.

Higiene: É um momento para desenvolver hábitos de higiene. Os alunos desse grupo atuam com independência nesta situação.

Recreio (PF atua em conjunto com professores de outros grupos): Essa parte da rotina acontece simultaneamente ao recreio de outros grupos; os alunos descansam, conversam ou brincam livremente.

Atividade Física (PE e PF atuam juntas): São desenvolvidas atividades que se relacionam ao desenvolvimento físico, motor e perceptual dos alunos, como também jogos que visam a iniciação desportiva (como basquete, futebol, vôlei).

Roda Final (PE e PF ou F atuam juntas): Nessa atividade acontece uma retomada de alguns dos acontecimentos do dia, e os alunos organizam os materiais para irem para casa.

O momento escolhido para a realização do trabalho de campo foi a roda de conversa. Dela participavam a professora, a fonoaudióloga, a pesquisadora e o grupo de 10 alunos. O grupo denominou de "hora de estória" o momento em que a pesquisadora estava na sala, quando o trabalho envolvia elaborações narrativas. A atividade transcorria de maneiras diversas. Algumas vezes, a pesquisadora lia uma estória para os alunos, e em seguida, pedia para que eles a recontassem. Isso

aconteceu com as seguintes estórias: "A estória de Sherezade", "Caçulinha Querida" e "Aladim e a Lâmpada Maravilhosa". Outras vezes, o grupo assistia, no vídeo, a alguns desenhos e, depois, efetuavam um reconto. Esse foi o caso das seguintes estórias: "A Galinha Ruiva" e "As Férias do Pateta". Uma vez os alunos também recontaram a estória de uma peça de teatro que haviam assistido, sobre a reciclagem de lixo. Numa outra situação, a pesquisadora levou para a sala de aula uma tira da estória em quadrinhos dos personagens Geraldinho e Cachorrão; os alunos criaram uma estória a partir da tira. Finalmente, numa outra ocasião, os alunos escolheram figuras de revistas e a partir delas criaram suas próprias estórias.

PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são 10 alunos com Síndrome de Down, e três educadoras (professora, fonoaudióloga e pesquisadora).

O grupo de alunos é formado por três adolescentes do sexo masculino e sete do sexo feminino. Sua idade está na faixa de 12 a 16 anos. A seguir, é feita uma breve caracterização de cada um deles, no que respeita a dados gerais e a características de sua linguagem oral.

Vi. - sexo masculino, 16 anos; freqüenta a escola desde 1991. Vi. apresenta uma boa articulação das palavras, mas, algumas vezes, apresenta disfluência na fala, marcada por repetições de partes de palavras ou palavras inteiras. Participa dos diálogos em grupo, relata fatos que vivenciou, embora, às vezes, de maneira incoerente e fora de contexto. Apresenta dificuldade em organizar temporalmente aquilo que tem para contar. Entende tudo o que lhe é falado e, na maioria das vezes, responde adequadamente ao que lhe é perguntado.

Li. - sexo feminino, 15 anos; freqüenta a escola desde 1994. Li. participa muito pouco dos diálogos durante a roda de conversa; só o faz quando alguém lhe dirige a palavra. Ainda assim, muitas vezes, abaixa a cabeça, recusando-se a falar. Produz alguns sons de forma um pouco distorcida, porém, sua fala é inteligível; quando relata alguma experiência, usa mais palavras de conteúdo (nomes e verbos), presumivelmente, com significado de frase.

Va. - sexo feminino, 14 anos; freqüenta a escola desde 1990. Va. apresenta uma fala inteligível, com produção adequada dos sons. Participa de diálogos, realiza perguntas e comentários pertinentes ao assunto em pauta. Mostra dificuldade em organizar temporalmente aquilo que está relatando. Demonstra entender o que seus interlocutores estão dizendo, respondendo às perguntas coerentemente.

Ap. - sexo feminino, 14 anos; freqüenta a escola desde 1985. Ap. fala numa velocidade de fala muito rápida, o que pode tornar sua produção inteligível. É muito agitada e mostra pouca atenção em tudo o que realiza. Isso faz com que, na maior parte do tempo, esteja desatenta durante os diálogos, apresentando comentários e perguntas nem sempre pertinentes ao assunto que está sendo tratado. Além disso, demonstra dificuldade em acompanhar narrativas mais extensas.

And. - sexo feminino, 12 anos; freqüenta a escola desde 1985. And. relata experiências com coerência. Apesar disso, algumas vezes fala olhando para o chão e usa um volume baixo de voz, fazendo com que seus interlocutores tenham dificuldade para entendê-la. Não apresenta alterações articulatórias. Demonstra ter bom entendimento da fala do outro, respondendo às perguntas e emitindo comentários pertinentes ao assunto em pauta.

Fe. - sexo feminino, 13 anos; freqüenta a escola desde 1985. Fe. relata experiências com coerência ⇒ sempre fornecendo pistas contextuais ao interlocutor. Não apresenta alterações no nível de produção de sons. Participa de diálogos, emitindo perguntas, respostas ou comentários pertinentes ao assunto que está sendo tratado.

Ju. - sexo feminino, 12 anos; freqüenta a escola desde 1985. Ju. relata suas experiências com coerência, embora não consiga sintetizar aquilo que quer contar. Demonstra dificuldade em organizar temporalmente o que está relatando. Não apresenta alterações no nível de produção de sons. Com relação à compreensão, ela participa de diálogos, demonstrando um bom entendimento e formulando perguntas, respostas ou comentários adequados à situação.

Ed. - sexo masculino, 13 anos; freqüenta a escola desde 1985. Ed. emite poucas palavras que sejam inteligíveis considerando-se o contexto. Comunica-se, basicamente, através de gestos significativos associados a alguns sons. Na maioria das vezes, não responde às perguntas feitas pelos seus interlocutores. Quanto à compreensão, demonstra entendimento, por meio de gestos, expressões faciais e, quando trata-se de histórias, através de desenhos significativos.

Ot. - sexo masculino, 13 anos; freqüenta a escola desde 1987. Ot. apresenta alteração na produção dos sons da fala, tornando-a, em muitos momentos, ininteligível. Participa de diálogos, repetindo várias vezes algo que está dizendo, ou repetindo a mesma pergunta. Introduce vários assuntos ao mesmo tempo. Entretanto, demonstra boa compreensão, respondendo, na maioria das vezes, com coerência, às perguntas dos interlocutores.

Ka. - sexo feminino, 15 anos; frequenta a escola desde 1987. Ka. relata suas experiências e participa de diálogos, sempre com coerência, emitindo opinião ou fazendo perguntas pertinentes ao assunto em foco. Apresenta uma fala sem alterações na produção dos sons. Demonstra boa compreensão oral, respondendo adequadamente às perguntas que lhe são feitas.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO

O trabalho de campo envolveu gravações, em vídeo-tape, de atividades realizadas durante a roda de conversa. As sessões de filmagem, com duração aproximada de 60 minutos cada, ocorreram semanalmente, no período de agosto a dezembro de 1994.

O procedimento para a filmagem foi o seguinte: o auxiliar de pesquisa fazia uma tomada, de modo a explorar todo o ambiente, registrando os alunos presentes naquele dia. A partir disso, prosseguia filmando toda a atividade, focalizando a câmara em direção ao aluno ou adulto que assumia a palavra. Cabe esclarecer que os alunos estavam já habituados à ocorrência de filmagem, tanto na sala de aula, quanto em outros espaços da escola.

As fitas de vídeo foram transcritas integralmente, respeitando-se o padrão de linguagem oral dos participantes, exceto nos casos em que foram necessários pequenos ajustes na transcrição de palavras que foram produzidas de modo bastante distorcido foneticamente. Esse procedimento de notação justifica-se pelo fato de que o propósito da análise não se vinculava a questões articulatórias.

O material transcrito foi analisado no sentido de se levantar indicadores sobre a construção do papel de narrador pelo aluno e a participação de educadores e parceiros nesse processo.

Na exposição da análise serão incluídos episódios das seguintes atividades: "A Estória de Sherazade", "Aladim e a Lâmpada Maravilhosa", "A Galinha Ruiva", "As Férias do Pateta" e a construção de estória a partir da tira do "Geraldinho e Cachorrão" (vide anexo 1).

CAPÍTULO 4

A dinâmica dialógica e o narrar na sala de aula

O trabalho de campo foi realizado tendo como foco de análise a dinâmica dialógica que ocorre no momento em que o texto narrativo está sendo composto. Com a atenção voltada para o narrar enquanto processo, procurou-se eleger tópicos de análise que permitissem delinear um quadro da participação dos parceiros e dos educadores no desdobrar da narrativa.

Os tópicos de análise foram assim definidos:

- I. A composição do texto narrativo, abrangendo três formas de composição - os relatos orientados, os relatos partilhados e os relatos autônomos;
- II. Modos de participação de educadores e pares, caracterizados pelos tipos de perguntas ou comentários e pelas negociações de sentido ou intervenções;
- III. Negociações dos interlocutores sobre a veracidade dos eventos narrados, referentes a diálogos entre adultos e pares em que estão em evidência o valor de verdade e a fidedignidade ao texto original;

A seguir, são expostas as análises referentes a cada um dos tópicos.

I. A Composição do texto narrativo

Com relação ao modo pelo qual a narrativa é composta na dinâmica da atividade, foi possível observar a ocorrência de relatos orientados, partilhados e autônomos.

Foram qualificados como "orientados" aqueles relatos que se constroem com apoio dos adultos. A orientação do narrar dos alunos se dá através da apresentação de perguntas pelo educador, possibilitando que a narrativa vá se compondo; isto é, as respostas dos alunos vão constituindo o texto. Assim, na maioria dos momentos, os adultos participam da construção do texto narrativo de maneira indireta, pois eles incentivam que o texto se componha, porém não contribuem produzindo partes da narrativa. Os adultos formulam perguntas com a intenção de obterem respostas determinadas, e, desta forma, a composição da narrativa vai acontecendo.

EPISÓDIO 1

(Reconto: A Estória da Sherazade)

- Turno 1 - Va.: o rei falou praaa prá fa prá fadinha que ela tava chorando, ela tava chorando**
- Turno 2 - PE.: conta até onde você lembra**
- Turno 3 - P.: então vai**
- Turno 4 - Va.: o rei falou**
- Turno 5 - P.: Vanessa dá prá falar um pouco mais alto**
- Turno 6 - Va.: o rei falou pra fadinha que ela tava chorando**
- Turno 7 - PE.: e...**

- Turno 8 - Va.: aí o rei falou que ela tá chorando aí a fada tava começando pará de chorar e acabô.
- Turno 9 - P.: alguém mais, tá legal, jóia Vanessa, alguém mais quer contar?
- Turno 10 - Fe.: eu lembrei de outra parte
- Turno 11 - P.: Quer contar, vai lá contar
- Turno 12 - PE.: qual parte que você gostou?
- Turno 13 - Fe.: eu gostei do rei e de uma mulher que ele casô né? e quando ela quando ela casô com o rei né? ela pede prá pará de chorar (Fe. põe a mão no rosto, o segmento torna-se ininteligível)
- Turno 14 - PE.: tira a mão da boca senão não dá prá ouvir
- Turno 15 - Fe.: aí o rei ficô apaixonado e uma estória que ele contava, e ela conta uma estória prá irmã dela e ela e ele gostô, e dessa parte que eu gostei
- Turno 16 - P.: você lembra como começa essa estória?
- Turno 17 - Fe.: eu lembro do rei e da rainha
- Turno 18 - P.: ã
- Turno 19 - Fe.: ele e ela, ele matava a mulher prá casá aí depois quando ela era solteira, casou com esse moço, aí o rei ficou apaixonado por ela, com a estória que ela contava prá irmã, é isso
- Turno 20 - P.: isso, tá legal
- Turno 21 - Ap.: eu não quero não
- Turno 22 - PE.: você quer contá Vi?
- Turno 23 - Vi.: a... namora com uma moça, é isso que eu sei
- Turno 24 - PE.: mas só isso que cê lembra? que mais que você lembra?
- Turno 25 - Vi.: eu lembro dessa, eu lembro da outra
- Turno 26 - PE.: que outra?

Turno 27 - Vi.: eu lembro que a...a moça casada com o príncipe, depois, depois, depois a mulher chorô e namorô com com outra mulher, mataru, esconderu e depois ficô com outro, ficô junto e felizes para sempre

No episódio é possível verificar a preocupação das educadoras em incentivar os alunos a recontarem o texto. Elas orientam o narrar fazendo perguntas e comentários que sinalizam interesse e, ao mesmo tempo, assumem um caráter de convite para os alunos prosseguirem narrando. Nesse episódio as educadoras participam na maioria do tempo assumindo um papel de "coordenadores" do narrar; ou seja, as perguntas e comentários realizados por elas organizam e encorajam o narrar dos alunos sem, entretanto, contribuírem para a constituição temática da narrativa (como exemplo, pode-se observar turnos 2, 3, 5, 9, 11, 14).

Um outro fato que foi possível observar, através dessas análises, diz respeito ao aparecimento de marcas narrativas que caracterizam a finalização do texto. Isso pode ser notado nos turnos 8, 19 e 27. As marcas "...e acabô, ...é isso e ... e felizes para sempre" provocam a aceitação dos educadores e pares de que a narrativa chegou ao final.

Os episódios seguintes nos levam a apontar mais algumas características dos relatos orientados.

EPISÓDIO 2

(Reconto: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa)

Turno 1 - PE.: conta lá o pedaço que você lembra Vá

Turno 2 - Va.: eu conto um pedacinho e a Juliana conta outro pedaço

Turno 3 - P.: você lembra como começa a estória?

Turno 4 - Va.: eu não lembro

- Turno 5 - P.: então conta o pedaço que você lembra?
- Turno 6 - Va.: eu não lembro não
- Turno 7 - PE.: de nada?
- Turno 8 - Va.: de nada
- Turno 9 - P.: quem que tinha nessa estória? quem eram os personagens?
- Turno 10 - Vi.: eu sei quem é, Aladim, o gênio da lâmpada, a princesa e o velho
- Turno 11 - P.: Aladim, o gênio, a princesa e o velho?
- Turno 12 - Vi.: é
- Turno 13 - PE.: quem lembra?
- Turno 14 - P.: fala Vanessa então
- Turno 15 - Va.: lembro dos personagens: Aladim, o gênio, a princesa
- Turno 16 - Ju.: Yasmini, Yasmini
- Turno 17 - P.: Yasmini chama a princesa?
- Turno 18 - Ju.: é
- Turno 19 - Vi.: Yasmini
- Turno 20 - Ju.: eu já vi na minha casa
- Turno 21 - P.: Vanessa e o que aconteceu com o Aladim, a princesa, como é que é a estória?
- Turno 22 - Va.: aí o gênio esfregô a lâmpada
- Turno 23 - P.: ã
- Turno 24 - Va.: aí a lâmpada velha fez a lâmpada nova
- Turno 25 - P.: e o que aconteceu quando a lâmpada velha foi trocada pela lâmpada nova?
- Turno 26 - Va.: aí (segmento está ininteligível na gravação)
- Turno 27 - P.: é esse pedacinho que você lembra? então tá jóia

EPISÓDIO 3

(Reconto: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa)

- Turno 1 - P.: O que é que o gênio fez? de quem era a lâmpada?
- Turno 2 - Vi.: era do dono
- Turno 3 - P.: como chama o dono?
- Turno 4 - Vi.: Aladim
- Turno 5 - P.: o Aladim?
- Turno 6 - Ap.: Aladim
- Turno 7 - P.: O que o Aladim pediu pro gênio da lâmpada?
- Turno 8 - Ap.: da lâmpada?
- Turno 9 - P.: O que ele pediu pro gênio da lâmpada?
- Turno 10 - Ap.: comida
- Turno 11 - P.: pediu comida é?
- Turno 12 - Vi.: foi, é, três desejos
- Turno 13 - P.: três desejos?
- Turno 14 - Ap.: aí deu comida prá ele, aí foi isso
- Turno 15 - P.: é? então tá

Nessa atividade as educadoras também participam encorajando o narrar dos alunos. Há momentos em que a forma de encorajamento apenas incentiva os alunos a se envolverem na elaboração narrativa, não marca uma direção temática para o que está sendo relatado. Já outras formas de orientação do adulto resultam em maior direcionamento, geralmente consistindo de perguntas que são mais vinculadas à constituição temática do texto narrativo, como ocorre nos turnos de 21 a 25 do segundo episódio e nos turnos de 1 a 5 do terceiro episódio.

Através das análises dos episódios acima é possível verificar como as educadoras tornam evidente o propósito de ensinar, especificamente, questões relacionadas à sequenciação do texto narrativo. Desse modo, no turno 16 do episódio 1, a pesquisadora marca a sua intencionalidade pedagógica ao perguntar: "...você lembra como "começa" a estória?". Já no segundo episódio esse objetivo pedagógico pode ser observado nos turnos 3 e 25: "...como "começa"...o que aconteceu "quando" a lâmpada...".

Cabe salientar que, muitas vezes, esse tipo de orientação dos adultos pode provocar um silenciamento no narrar dos alunos. É o que acontece no episódio 2 (turnos 1 a 4), Va. se dispõe a contar a estória do Aladim em parceria com uma colega, e a pesquisadora introduz a pergunta direcionada para a estruturação narrativa; no turno seguinte, Va. desiste de continuar a narrar.

No terceiro episódio também é possível observar o aparecimento de marcas narrativas que caracterizam a finalização do texto. No turno 14 a narrativa é encerrada quando Ap. diz "...aí deu comida prá ele, aí foi isso". Nesse caso, a pesquisadora deixa ainda mais explícito que o texto chegou ao final, concordando com a aluna Ap. ao dizer, no turno seguinte: "é? então tá", e também não prossegue em sua orientação do narrar. Embora a participação das educadoras durante o jogo dialógico seja marcada por objetivos pedagógicos, torna-se claro que elas, ao aceitarem a marcação de finalização do texto realizada pelos alunos, estão assumindo um papel determinante no acontecer da dinâmica dialógica, porém não investindo na reconsideração do desdobramento da narrativa pelo aluno.

Durante a composição do texto narrativo surgem também os relatos partilhados. Diferentemente dos relatos orientados, em que é o adulto que orienta a composição, os partilhados são compostos principalmente através da participação dos parceiros que "completam" o turno do outro, retomam o que o outro diz. No turno 2 do episódio 2 há uma tentativa de relato partilhado proposta por Va. que, como já foi visto

anteriormente, foi silenciada pela intervenção da pesquisadora. Ainda nesse episódio (turnos 1 a 14) aparece uma construção partilhada da estória, que se dá entre Vi. e Ap. com orientação da pesquisadora.

O episódio a seguir ilustra outros momentos de relato partilhado:

EPISÓDIO 4

**(Construção de estória a partir da apresentação de
uma tira de estórias em quadrinhos:**

**Geraldinho e o Cachorrão estão fazendo bagunça no
banheiro e a mãe os flagra nesta ação)**

- Turno 1 - Va.: a mãe do Geraldinho que é essa aqui ó (apontando na figura)
fechou a porta do banheiro fechô isso daqui ó (apontando na figura)
aí Crec né? e aí quando abriu a porta a mãe abriu a porta do
banheiro, quebrou a banheira, olha (apontando na figura)
- Turno 2 - P.: e acabô Vá?
- Turno 3 - Va.: acabô
- Turno 4 - Ap. = a porta do banheiro, trancou a porta, quebrou a banheira
- Turno 5 - Ju.: a mãe do Geraldinho a mãe do Geraldinho trancou a porta do
banheiro do banheiro aí a mãe do Geraldinho trancou a porta abriu a
porta de novo escutou crec, quando abriu muito brava, olha que
aconteceu ó (aponta na figura)
- Turno 6 - Ot.: quebrou a banheira
- Turno 7 - P.: e aconteceu
- Turno 8 - Ju.: foi você, foi você
- Turno 9 - Ap. = você, você

- Turno 10 - Ju.: foi ele, foi ele, quando abriu os dois, foi os dois
- Turno 11 - Li.: era uma vez a mãe do menino, a mãe desse menininho
- Turno 12 - P.: Ana Paula, encosta (com o intuito de arrumar a disposição dos alunos para a filmagem)
- Turno 13 - Li.: a mãe do, o menino, tec tec tec, daí, e depois, a mãe do menininho, daí ela abriu a porta
- Turno 14 - Ju.: foi você
- Turno 15 - Li.: aí foi você, foi você foi você foi você
- Turno 16 - Ap.: foi você, foi você, foi você
- Turno 17 - Li.: daí que ele quebrô a banheira
- Turno 18 - Ju.: banheira
- Turno 19 - Ot.: banheira
- Turno 20 - Li.: prontô e acabô, quem vai contá essa estória?

Através de repetições, apropriações e acréscimos, o texto narrativo vai sendo constituído. O relato partilhado ocorre, na maioria das vezes, entre os alunos, porém, em alguns momentos as educadoras também participam da construção da estória (turnos 5 e 13 do episódio 3).

É importante ressaltar que, durante o acontecer dos relatos partilhados, embora os parceiros participem da construção da narrativa, é possível, ainda assim, identificar, no fluxo narrativo, quem é o aluno narrador-principal: este prossegue no fluxo, ora apropriando-se da fala do parceiro, ora ignorando esta fala e compondo "seu" texto com autonomia parcial. Pode-se notar, no quarto episódio, que Ju. é a narradora-principal nos turnos de 5 a 10 e que Li. assume esse lugar nos turnos de 11 a 20.

Há momentos, no acontecer do diálogo, em que os alunos relatam suas estórias com bastante autonomia, compondo o que foi denominado de relatos

autônomos. Nessas ocorrências, os outros (educadores e pares) participam da construção desse relato, assumindo apenas o papel de audiência, e não intervêm na composição do texto.

Na atividade de reconto da Estória da Sherazade, os turnos finais explicitam um relato autônomo.

EPISÓDIO 5

(Reconto: A História da Sherazade)

PE.: e a Karina, quer contar? conta Karina

Ka.: o rei, ele tava furioso porque ele ia se casá com uma mulher, aí o rei ficou apaixonado por uma mulher, aí mandou matar ela, aí depois tiveram uma filha e era uma princesa né? era muito bonita, do rosto redondo, aí...e aí... ela contava uma estória, cada dia ela conta uma estória né? aí e ela chorava e o rei perguntou prá ela porque tá chorando, que a irmã dela, que ela qué dormi com ela, aí o rei foi lá prá avisá, prá buscá a irmã da princesa né? ela, ela contô uma estória, ela contô tudo, aí depois a, a, o rei, o rei deixou ela viva, viva né? aí ela ficô viva, aí casô com ela também, aí o rei sofreu muito e...e ela, ela ficaram apaixonado, deitô na cama junto com ela, aí deitaram junto, a irmã também, aí acabô

EPISÓDIO 6

Reconto: A Galinha Ruiva -

pode ser observado também os relatos autônomos:

Fe.: a galinha, a galinha tava com os filhos dela, o pintinho, que foi plantá o milho né? aí o pato donald e o porco estava fazendo, tava falando com a

galinha né? falando com ele porque eles tiveram ajudá, o porco na plantação de milho, e eles não foram lá porque eles estavam com dor no estômago, e a galinha foi plantar o milho né? cresceu né? foi pra casa, aí eles comeram o milho né? e aí depois disso, a galinha voltou e trouxe um monte de negócio assim né? e uma garrafa, remédio pra estômago. aí eles beberam aquele remédio pra passar aquela dor

PE.: ã?

Fe.: que é de verdade né? aí depois disso foi pra casa né? e depois felizes, felizes de novo, para sempre

Nos episódios 5 e 6 verifica-se que tanto Ka. quanto Fe. parecem não hesitar durante a produção de suas narrativas, de forma que não ocorrem pausas significativas que sinalizem a pertinência (ou a necessidade) de tomada de turno pelos interlocutores. Além disso, Ka. e Fe. constroem suas narrativas inserindo todos os elementos temáticos que são importantes para o outro construir um sentido da estória. Deste modo, os interlocutores assumem o papel de audiência, pois, se, por um lado, não encontram espaço para participarem da composição enquanto co-autores, por outro lado, percebem que não há "lacunas" ou partes a serem inseridas na estória.

O conjunto de análises da composição da narrativa mostra que a dinâmica dialógica que ocorre na sala de aula é marcada pelas diferenças de participação dos adultos (professora, fonoaudióloga e pesquisadora) e dos alunos. Os adultos participam da composição do texto narrativo direcionado, dirigindo a atividade, buscando criar condições para o narrar dos alunos, atuando segundo uma intencionalidade pedagógica, porque, no momento em que está acontecendo a atividade de narrar estórias, há alguns objetivos pedagógicos que devem ser atingidos. Assim, os adultos pretendem que os alunos desenvolvam a linguagem oral, produzindo narrativas coerentes, bem organizadas seqüencialmente, enfim, que possam ser

entendidas por qualquer pessoa. Muitas vezes, as perguntas que os adultos fazem têm a intenção de "ensinar" o narrar aos alunos, de modo que, através delas, possam ser suscitadas algumas características do narrar, tais como a estruturação do texto em começo, meio e fim; a introdução dos personagens; e a construção de histórias que façam sentido.

Os parceiros do aluno participam compartilhando a composição do texto, acrescentando novos elementos temáticos, ou retomando o que já foi dito. É no acontecer da dinâmica dialógica que alunos e educadores negociam os papéis. E, apesar de ser variável essa conjugação de papéis, fica sempre marcado o de narrador principal e o de co-autor.

Esses diferentes modos de participação de educadores e pares são focalizados a partir de outro ângulo de análise na seção que se segue.

II. Modos de participação de educadores e pares

Com maior frequência são os educadores que questionam os alunos sobre aquilo que estão querendo dizer, enquanto narradores. Nessas ocorrências, os educadores estão muito mais interessados tanto na clareza do texto narrativo, quanto na qualidade do fluxo dos diálogos. Nesse sentido os adultos participam da composição do texto narrativo realizando na maior parte do tempo, perguntas que têm o intuito de verificar o quanto cada aluno compreendeu a história. Em geral, os educadores formulam perguntas para as quais já sabem qual é a resposta, já que o importante para eles é certificarem-se de que os alunos entenderam o texto. Esse tipo de pergunta ocorre tipicamente quando a atividade proposta é um reconto, pois, para os educadores há uma preocupação com a fidedignidade ao texto original. Nas atividades cuja proposta é a criação de um texto próprio, como no caso da atividade sobre a história em quadrinhos do Geraldinho, perguntas desse tipo não acontecem.

Os episódios ~~abaixo~~ apontam algumas marcas distintivas da participação de educadores e ~~pa~~res.

EPISÓDIO 7

(As Férias do Pateta - reconto de um filme assistido no vídeo)

Turno 1 - PE. : férias do pateta

Turno 2 - Vi. : férias do pateta

Turno 3 - Fe. = as férias do Pateta foi muito engraçada

Turno 4 - Vi.: o Pateta queria viajá, aí ele saiu do trabalho dele, foi direto prá prá viajá né? aí ele foi prá casa, arrumô arrumá a mala, aí aí o pneu do carro dele murchou e ele foi na oficina tirá tirá pneu, de repente tirô tudo, tudo, tudo dentro do carro né?

Turno 5 - PE. : de dentro do motor?

Turno 6 - Vi.: tirá o motor do carro, não é prá tirá o motor, é prá tirá o pneu do carro

Turno 7 - PE. : iii, não era prá tirá o motor, era prá tirá o pneu?

Turno 8 - Vi.: aí quando que ele foi embora e o pneu ainda tava murcho, aí ele o pneu dele tava ótimo, ele já foi embora, aí foi viajá

Turno 9 - F.: onde que ele deixou o pneu?

Turno 10 - Vi.: ele foi viajá e aí ele foi viajá direto, depois que, depois disso ele ele perdeu o carro, não, o carro dele tava, quando aí ele bateu, a pneu do carro bateu na pedra né? Na pedra, furô e a pedra furô em cima do outro carro que tem uma pedra

Turno 11 - PE. : ã?

Turno 12 - Vi.: aí que não tem ninguém dentro do carro

Turno 13 - PE. : não tem ninguém dirigindo?

- Turno 14 - Vi.: não
- Turno 15 - PE.: e aí?
- Turno 16 - Vi.: aí ele foi né? Aí o Pateta falou assim: cadê meu carro? Tá outro lado. Aí, aí, aí veio polícia, foi prendê e o Pateta, aí o Pateta nem percebeu
- Turno 17 - PE.: nem percebeu?
- Turno 18 - Vi.: ele não percebeu, o outro carro dele tá outro lado, não tem ninguém o outro, o Pateta tava no outro carro de, tem uma festa na casinha, aí ele ficô preso na cadeia
- Turno 19 - PE.: aí ele foi preso?
- Turno 20 - Vi.: foi
- Turno 21 - Ka.: acho que eu tô lembrando de outro espacinho dele
- Turno 22 - PE.: de outro pedaço da estória?

EPISÓDIO 8

(As Férias do Pateta - reconto de um filme assistido no vídeo)

- Turno 1 - Ka.: eu lembrei que o Pateta falô assim: é vazô o carro, e aí o que aconteceu? Aí passô lá no posto de gasolina. É essa parte que eu tava lembrando
- Turno 2 - PE.: o que ele fez lá no posto de gasolina?
- Turno 3 - Ka.: aí o carro dele furô e aí o moço foi lá dentro, lá dentro tirá tudo o que tinha lá dentro do carro, aí conseguiram, tem que trocar de motor né? Aí foi preso na cadeia também, só por causa disso, aí veio a polícia lá
- Turno 4 - PE.: escuta e ele ficou em algum hotel nessa viagem, ele ficou hospedado em algum lugar?

Turno 5 - Vi.: não

Turno 6 - Ka. = aí primeiro foi, primeiro ele, quando ele passô lá depois quando saiu com o carro de lá, uma casinha aqui atrás e um carro prá frente né? Depois quando saiu de lá ele foi direto prá casa, depois foi direto assim ó, foi reto passô e aí depois foi pro quarto, é isso mesmo

Nesses episódios observa-se que a professora procura, em diferentes momentos, explicitar mais o sentido do que o aluno está dizendo. No episódio 7 a professora realiza uma pergunta que refere-se ao turno anterior (turno 5). A partir da pergunta Vi. retoma o relato e reformula sua fala explicando melhor (de dentro do carro - de dentro do motor - tirá o motor do carro). O aluno prossegue em sua narrativa, a fonoaudióloga apresenta uma pergunta que é desconsiderada por Vi. No turno 13, novamente, a professora insere uma pergunta com o intuito de reformular o que Vi. diz no turno 12. Vi. responde a pergunta e dá continuidade ao relato. No turno 17, a professora lança outra pergunta, dessa vez apropriando-se da fala de Vi. no turno 16. O mesmo ocorre no turno 19.

O episódio prossegue e no turno 21, a aluna Ka. toma a palavra iniciando seu relato, a professora continua realizando perguntas com a intenção de explicitar mais o que Ka. quer dizer, como pode ser observado nos turnos 22 e nos turnos 1 e 3 do oitavo episódio.

Durante o episódio as educadoras (PE e F) formulam perguntas com o propósito de criar possibilidades para que os alunos narrem suas histórias com coerência, com fidelidade ao texto original e compreensão das mesmas. Elas esperam que, através do questionamento, os alunos possam elaborar mais aquilo que querem contar. Além disso, as educadoras mostram saber o papel que ocupam e, através de

suas falas, esse lugar social fica evidenciado; cabe ao educador perguntar e reformular a fala dos alunos.

No episódio seguinte pode ser observado mais alguns diferentes modos de participação entre educadores e alunos.

EPISÓDIO 9

(As Férias do Pateta -

reconto de um filme assistido no vídeo)

Turno 1 - PE.: ele tava dirigindo o carro com sono?

Turno 2 - Ka.: é

Turno 3 - PE.: no meio da estrada ele tava com sono

Turno 4 - P.: Certo

Turno 5 - F.: Por quê que ele tava com sono no meio da estrada?

Turno 6 - Ju.: tava dormindo

Turno 7 - Fe.: eu não sei porque

Turno 8 - Vi.: porque ele tava com sono, tava com vontade de dormir

Turno 9 - Fe.: eu não sei porque

Turno 10 - Andl.: eu sei muito bem

Turno 11 - F.: você sabe Andréa?

Turno 12 - Andl.: a, eu lembrei sabe o quê? que ele não dormiu bem lá na casa, no hotel, sabe por quê? ele tava assim (And. faz gesto de mexer as mãos), a não vou ficar nesse lugar não

Turno 13 - PE.: tava tremendo?

Turno 14 - Andl.: ele tava pulando também, é isso, a casinha era abandonada, tinha um monte de barulho lá, ele falô, a eu vou em outro lugar

Turno 15 - PE.: é, tinha um monte de barulho lá?

- Turno 16 - **Andr.**: monte de barulho que ele não aguentava nem ficá no quarto
- Turno 17 - **Ot.**: na onde?
- Turno 18 - **P.**: na casa Oton
- Turno 19 - **Ot.**: na casa
- Turno 20 - **PE.**: barulho do que que era?
- Turno 21 - **Ka.**: do trem
- Turno 22 - **PE.**: passava um trem lá?
- Turno 23 - **P.**: a casa era do lado da linha do trem?
- Turno 24 - **Andr.**: por isso que ele vai embora, aí depois que o carro dele parô e ele entrô pro carro amarelo e aí que ele, eu queria, ele queria pulá prá prá abri outra porta, outra outra casinha que tinha uma festa né? e ele passô direto e aí depois que ele passô direto, aí depois veio a polícia, veio a polícia, ele fez bagunça tanto na estrada, aí ele foi preso, passô as férias dele na cadeia

Nesse episódio também é possível observar como as educadoras fazem uso de perguntas durante o desenrolar da atividade. No turno 5, a pergunta formulada pela fonoaudióloga demonstra o objetivo que se têm pela compreensão do texto. Nos turnos seguintes (6,7,8,9 e 10) os alunos buscam responder a questão posta por F. Na troca dialógica que se estabelece evidencia-se ainda mais o interesse da educadora pela questão da compreensão, de modo que ela só toma novamente a palavra no turno 11, após a aluna Andr. dizer no turno 10 que ela sabe a resposta. No entanto, nos turnos 7 e 9, a aluna Fe. diz que não sabe a resposta e não obtém por parte dos educadores uma pista para ajudá-la na compreensão. Já o aluno Vi., no turno 8, busca responder, inclusive explicando sua resposta (tava com sono/tava com vontade de dormir). No turno 12, Andr. finalmente responde a questão realizada no turno 5. Aqui, cabe deixar claro que, se por um lado os alunos possam ter encontrado dificuldade em

responder a pergunta "por quê" formulada pela fonoaudióloga, por outro lado, a resposta surgiu durante o jogo dialógico, na partilha entre os alunos.

O episódio prossegue e, no turno 13, a pesquisadora realiza uma pergunta buscando atribuir um significado para o gesto realizado por And. no turno anterior. No turno 14, a aluna marca o sentido que ela está querendo dar ao gesto ao dizer "ele tava pulando também, é isso...".

Sobre as perguntas realizadas pelos educadores durante o acontecer da dinâmica dialógica, é possível dizer que elas surgem com diferentes objetivos. Assim, há perguntas que possibilitam a continuidade daquilo que está sendo narrado, como é o caso da pergunta formulada pela PE. no turno 15; há perguntas que se direcionam a possibilitar o acréscimo de elementos ao texto narrativo, bem como a verificar a compreensão desse texto, como são as perguntas dos turnos 20 e 23. Existem ainda, questionamentos que são feitos com o intuito de verificar se o texto narrado é verdadeiro ou não, como ocorre no turno 22.

Algumas vezes, pode ocorrer de os educadores e pares utilizarem-se de estratégias não orais durante a composição do texto narrativo. O trecho a seguir do episódio 7 explicita isso:

EPISÓDIO 10

(Reconto: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa)

Turno 1 - P.: quer contar Edmar?

Turno 2 - PE.: vai lá Edmar, conta o pedaço que você gostou?

Turno 3 - Vi.: qual pedaço você gostou?

Turno 4 - P.: que que você gostou heim?

Turno 5 - Ap.: é esse aqui Edmar, a estória do Aladim (mostrando o livro)

- Turno 6 - P.: **Quem tinha nesta estória Edmar? quem eram os personagens da estória?**
- Turno 7 - Ed.: **(silêncio)**
- Turno 8 - P.: **Quer mostrar no livro quer? Empresta o livro Ana Paula, quem é esse aqui?**
- Turno 9 - Ed.: **(aponta uma figura do livro)**
- Turno 10 - P.: **Ele tinha um anel?**
- Turno 11 - Ed.: **(continua olhando o livro)**
- Turno 12 - P.: **esse é o Aladim, vamos ver o que mais que tinha, o Aladim...e aqui nesse pedaço?**
- Turno 13 - Ed.: **(aponta outra figura)**
- Turno 14 - P.: **Um castelo?**
- Turno 15 - Ed.: **(aponta outra figura)**
- Turno 16 - P.: **essa é a princesa que casou com o Aladim**
- Turno 17 - P.: **você lembra de algum pedaço da estória? então conta**
- Turno 18 - Ed.: **(silêncio)**
- Turno 19 - PE.: **Edmar, Edmar, quer contar?**
- Turno 20 - Ed.: **tum tum (balança a cabeça negativamente)**

O episódio começa com as educadoras e os alunos incentivando Ed. a contar a estória oralmente. No turno 5, a aluna Ap. é quem primeiro se utiliza do apoio visual do livro para auxiliar o narrar de Ed. No turno 6, a pesquisadora ainda realiza mais uma pergunta na tentativa de que o aluno inicie o narrar. Como o silêncio permanece, a pesquisadora aceita a idéia da aluna Ap. e propõe a Ed. que conte a estória utilizando-se do apoio visual (turno 8). O aluno inicia o narrar apontando no livro figuras significativas; a partir das figuras indicadas por Ed. a pesquisadora vai formulando novas perguntas (turnos 9 a 16) e dessa forma o aluno vai recontando a

estória. Pode se dizer que as figuras estão funcionando como recurso facilitador para a composição do texto narrativo. Entretanto, no turno 17, a pesquisadora parece recuar na aceitação de outra forma de linguagem que não seja a oral e apresenta uma pergunta que explicita isso (você lembra de algum pedaço da estória?). A pergunta da pesquisadora desconsidera todos os "pedaços" de estória que já estavam sendo contados. A partir do turno 17, Ed. pára de apontar no livro as figuras significativas. A fala da pesquisadora provoca um silenciamento no narrar do aluno.

Os pares, diferentemente dos educadores, participam da composição dos textos narrativos com comentários e acréscimos para a constituição temática. Além disso, os pares realizam perguntas das quais realmente não sabem a resposta, isto é, não se trata de perguntas "didáticas". Não há por trás de suas perguntas nenhuma intencionalidade pedagógica mas, sim, a busca de um conhecimento relativo à atividade.

EPISÓDIO 11

(As Férias do Pateta - reconto de um filme assistido no vídeo)

- Turno 1 - PE.: tinha um hotel**
- Turno 2 - Ka.: aí ele tava sonhando**
- Turno 3 - PE.: ele dormiu bem no hotel?**
- Turno 4 - Ka.: dormiu, depois tava sonhando**
- Turno 5 - Vi.: não**
- Turno 6 - Fe.: tava sonhando**
- Turno 7 - Ka.: tava sonhando**
- Turno 8 - Fe.: com que ele tava sonhando?**
- Turno 9 - PE.: não dormiu bem?**
- Turno 10 - Vi.: não**

Turno 11 - PE. : por quê?

Turno 12 - F.: Por quê Vi?

Turno 13 - Vi.: porque, porque pressa, ele tava com muita pressa para viajar

Turno 14 - Ot.: quem?

Turno 15 - Vi.: ele dormiu

Turno 16 - Ka. : e ele tava dirigindo o carro com sono

Turno 17 - Vi.: ele dormiu na estrada

Nesse episódio é possível verificar que, durante o fluxo dialógico, as educadoras e os alunos realizam comentários e perguntas que possibilitam a construção da linguagem narrativa. Entretanto, o questionamento das educadoras têm, como já foi abordado antes, objetivos diferentes. No caso, as perguntas dos turnos 3, 9, 11 e 12 visam verificar a compreensão da estória pelos alunos. Além disso, os objetivos que os educadores possuem quando realizam as perguntas diferem daqueles dos alunos ao formularem as suas questões. Assim, o que se tem é que, quando um aluno realiza uma pergunta, ele a faz porque realmente não sabe a resposta. No turno 8, a aluna Fe. faz uma pergunta remetendo-se a um comentário da aluna Ka. no turno 4, e a pergunta de Ot. no turno 14, refere-se à fala de Vi. no turno 13. Tanto Fe. como Ot. perguntam porque não sabem a resposta e estão buscando um conhecimento relativo à estória em questão.

Torna-se claro que educadores e pares têm modos diferentes de participação durante o acontecer da dinâmica dialógica, mas são essas diferenças, durante o processo interativo, que possibilitam a construção da linguagem narrativa pelos adolescentes com Síndrome de Down.

III. Negociações sobre a veracidade dos eventos narrados

Esse tópico vincula-se a manifestações do interlocutor ao interessar-se pela fidedignidade à situação do relato que está sendo recordada. O foco do interlocutor é posto na "verdade" dos eventos narrados e na compreensão do texto original. O exame das atividades da classe indica que, na maioria das vezes, são os adultos que formulam perguntas com o propósito de questionar os alunos a esse respeito. Porém, podem ocorrer situações nas quais o questionamento é feito pelos próprios alunos. Os episódios abaixo ilustram as duas possibilidades.

EPISÓDIO 12

(A Galinha Ruiva: reconto de um filme assistido no vídeo)

- Turno 1 - PE.: fala bem alto prá gente pode escutá, tá bom?
- Turno 2 - Ot.: tá, eu vou na casa de...desenho, casa de patinho, tinha desenho de...patinho tem patinho, tem pequenininho, anda, galinha enorme, tem porco...Donald...
- Turno 3 - PE.: escuta, o que que a galinha queria fazê?
- Turno 4 - Ot.: cantá
- Turno 5 - PE.: ela canta!?
- Turno 6 - Ot.: canta
- Turno 7 - PE.: o que ela fez no desenho?
- Turno 8 - Ot.: desenho? tem...tinha...desenho tem patinho, nada, tem sobre da patinho, da...andá passeá galinha
- Turno 9 - PE.: a galinha foi passeá com os pintinhos, é isso?
- Turno 10 - Ot.: é
- Turno 11 - F.: prá fazê o quê?
- Turno 12 - Ot.: tem tem sobre da milho

- Turno 13 - F.: foi plantá milho?
- Turno 14 - Ot. : é
- Turno 15 - F.: ã?
- Turno 16 - Ot. : o Donald tem...porco Donald Donald Donald
- Turno 17 - F.: ã?
- Turno 18 - Ot. : ele veio e disse prá ele, o galo e disse uma coisa, entendeu
(Segmento ininteligível) porco e Donald
- Turno 19 - F.: o que a galinha falou pro porco e pro Donald?
- Turno 20 - Ot. : tem convidá prá prá prá comer o milho
- Turno 21 - PE.: convidou prá comer o milho?
- Turno 22 - Ot. : é
- Turno 23 - PE.: e o que eles falaram?
- Turno 24 - Ot. : é...disse...em casa em casa e numa casa tem um pau, tem...no
meio tem...ele tem um martelinho, chutô ele, caiu um pau casa dele
- Turno 25 - PE.: caiu um pau da casa dele?
- Turno 26 - Ot. : já
- Turno 27 - PE.: um pedaço da parede caiu?
- Turno 28 - Ot. : já caiu
- Turno 29 - PE.: e o que que apareceu?
- Turno 30 - Ot. : apareceu Donald, Donald e porco e eles, eles não queria comê
- Turno 31 - PE.: não queria comê, o Donald e o porco foram ajudá a galinha a
plantá o milho?
- Turno 32 - Ot. : não
- Turno 33 - PE.: porquê?
- Turno 34 - Ot. : para o...dor na barriga também, Donald dor de barriga...porco
também
- Turno 35 - PE.: o Donald e o porco estavam com dor de barriga?

Turno 36 - Ot. : é

Turno 37 - PE. : era verdade isso?

Turno 38 - Ot. : sério

Turno 39 - PE. : de verdade que eles estavam com dor de barriga?

Turno 40 - Ot. : verdade

Turno 41 - PE. : e depois eles não quiseram comer?

Turno 42 - Ot. : não, e veio em casa e fim e não comeu e só, fim

Nesse segmento da atividade é possível verificar o quanto as educadoras estão interessadas em negociar com os alunos a verdade do texto e a fidedignidade ao texto original. Desse modo, elas formulam muitas perguntas que têm como objetivo checar a veracidade dos fatos mencionados pelos alunos. O episódio começa com Ot. contando a estória. Logo no início (turno 3) a professora faz uma pergunta para o aluno na tentativa de orientar o relato. Ot. responde e a professora, no turno 5, faz uma outra pergunta, agora com o objetivo de checar a veracidade do que foi dito. Como o aluno mantém a informação, a professora refaz a pergunta (turno 7) e deixa totalmente explícito que o seu interesse é fazer com que o aluno conte a estória, sendo fidedigno ao texto original (filme assistido no vídeo). O jogo dialógico prossegue com a professora e a fonoaudióloga orientando o relato com perguntas que objetivam o desenrolar da narrativa e a manutenção do valor de verdade. Quando aquilo que Ot. diz não fica claro, as educadoras retomam a fala do aluno, tentando marcar um determinado sentido para ela (turnos 9 a 42).

Ainda com relação à veracidade ao texto original, um outro aspecto de ser observado refere-se ao fato de os educadores não aceitarem que os alunos remetam-se a outros textos durante a composição do reconto. O episódio a seguir ilustra isso.

EPISÓDIO 13

(Reconto: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa)

- Turno 1 - Ju.: ...eu lembrei de uma parte, é os dois levados, correram do carro, o m~~a~~caquinho correu, o Aladim pegou e pulou, aí os três abraços, caiu, melecô e o Aladim foi no castelo da Princesa, não, não é isso, outr~~a~~ grande festa pro Aladim, Aladim cantô
- Turno 2 - P.: e o Aladim casô com a princesa?
- Turno 3 - Ju.: não, ainda não
- Turno 4 - PE.: ainda não?
- Turno 5 - P.: mas ele casa com a princesa?
- Turno 6 - Ju.: no final no final
- Turno 7 - P.: Conta o final
- Turno 8 - Ju.: no final os dois
- Turno 9 - P.: então, mas a estória do Aladim que eu contei aqui do livro, não a do vídeo
- Turno 10 - Ju.: no final, já sei, cantô, cantô
- Turno 11 - PE.: no livro ele cantô?
- Turno 12 - Ju.: não
- Turno 13 - Andl.: na fita né Juliana?
- Turno 14 - Ju.: e beijô e foi prá lua de mel
- Turno 15 - P.: isso
- Turno 16 - Ju.: é
- Turno 17 - Ot.: acabô
- Turno 18 - P.: acabô, jóia Juliana.

Nesse segmento de atividade a aluna está recontando a estória do Aladim e introduz em seu relato situações que não são parte do texto original contado pela pesquisadora em sala de aula. No turno 2, a pesquisadora realiza uma tentativa de finalização do reconto que não é aceita por Ju. As educadoras, nos turnos 4 e 5, questionam a aluna com relação à veracidade do casamento do Aladim. No turno 6, a aluna confirma que o casamento acontece, porém, no final da estória. A pesquisadora pede para a aluna finalizar a estória, deixando claro que espera que a narrativa gire em torno do texto original (turnos 7 e 9). No turno 11, é a professora quem questiona com a aluna à fidedignidade ao texto do livro. A aluna And. explicita, no turno 13, que estão contando a estória do filme e não a do livro. Nesse episódio fica claro que as educadoras ao questionarem o valor de verdade do texto objetivam a fidedignidade ao texto original. Pode-se dizer que elas mostram uma resistência em aceitar o empréstimo de outros textos quando isso implica em "comprometimento" à fidelidade ao texto prévio. Isso acontece por causa dos propósitos pedagógicos assumidos por elas, e que subjazem à atividade com narrativas.

Como já foi mencionado há situações nas quais o questionamento sobre o valor de verdade é feito pelos alunos, conforme está ilustrado nos episódios abaixo.

EPISÓDIO 14

(A Galinha Ruiva - reconto de um filme assistido no vídeo)

Turno 1 - PE.: jóia, quem qué contá agora?

Turno 2 - Ap.: eu não

Turno 3 - Ka.: prá ajudá né? prá comê né? prá aí o porco, o pato donald falô:
ai, tô com dor de barriga! aquele que o Oton falô na barriga, não era

Turno 4 - Ot.: não era

Turno 5 - Ka.: era do estômago.

Turno 6 - Ot.: é

Turno 7 - Ka.: não era barriga

Turno 8 - PE.: não, era dor na barriga, no estômago, aqui ó Karina (PE aponta para seu próprio corpo, mostrando onde fica a barriga), foi isso que o Otton quis dizer, mas eu perguntei assim: era verdade que eles estavam com dor na barriga? eles estavam mesmo com dor na barriga ou no estômago?

Turno 9 - Ka.: era

Turno 10 - PE.: eles estavam mesmo!?

Turno 11 - Ot.: tava

No segmento acima a aluna Ka. inicia o seu narrar contestando a veracidade da narrativa de um outro aluno. Ka. corrige Ot. por ele ter dito anteriormente que "o porco e o pato tinham dor na barriga", para a aluna a dor não era na barriga e sim no estômago. Assim, Ka. põe em questionamento um problema conceitual: barriga/estômago. No turno 8, a professora mostra que para ela, nesse caso, a distinção conceitual não fere a fidedignidade ao texto original. Pode-se dizer que para a professora o valor de verdade diz respeito à compreensão da estória e a menção de "uma dor" é suficiente para preservar a coerência do reconto. Já para a aluna, a veracidade tem haver com reprodução exata do texto original, por isso negocia o valor de verdade no uso das palavras barriga/estômago. Cabe mencionar ainda que, uma vez que a escola faz do ato de contar estórias uma atividade, uma tarefa escolar a ser cumprida, a aluna pensa que precisa acertar, pois ela sabe que na escola as tarefas propostas precisam ser cumpridas corretamente.

O episódio abaixo mostra outro momento de negociação do valor de verdade que pode ocorrer entre os próprios alunos durante a dinâmica dialógica.

EPISÓDIO 15

(As Férias do Pateta - reconto de um filme assistido no vídeo)

- Turno 1 - Va.: o Pateta saiu de férias, aí o Pateta saiu de férias, aí quando ele tava viajando, aí que ele tava passando com o carro né? Aí ele pulô no outro carro e a polícia passô perto dele, aí quando ele fez assim, parô o carro, aí a polícia passô no no desenho, aí ele tomô lanche na cadeia, aí quando ele saiu do hotel saiu de pijama, no meio da rua, aí quando ele saiu, aí ele pegô o carro, furô o pneu, aí consertô o carro, o pneu furô
- Turno 2 - Ju.: por quê?
- Turno 3 - Va.: porque não era pneu, não, era o pneu, mas só que o cara tirô o
- Turno 4 - Ju.: o motor
- Turno 5 - Va.: não, que motor Juliana, tá louca?
- Turno 6 - Ju.: é sim
- Turno 8 - Va.: não é de motor, que que tiraram lá as coisas do carro lá que eu não percebi
- Turno 9 - P.: tiraram o motor do carro
- Turno 10 - Va.: é, tiraram o motor e viu que não era motor, era pneu, aí quando o carro foi passando pertinho assim do outro carro, ele pulô no carro, no outro carro, que teve um ganchinho que leva o carro lá, aí passô a polícia que tava perto, aí a e a polícia prendeu ele na estrada, aí, aí ele saiu, aí tomô lanche lá na cadeia

O episódio tem início com Va. contando a estória. É interessante a participação de Ju. nesse segmento. A participação da aluna parece não ser de quem quer partilhar da composição do texto, mas sim, de quem participa assumindo um

papel de orientador do narrar, como acontece na maioria das vezes como os adultos. Desse modo, a aluna realiza perguntas e faz comentários na tentativa de possibilitar o prosseguimento do narrar (turnos 2 e 4). O que se vê, é que, a partir do turno 3, Va. e Ju. negociam o valor de verdade entre "tirar o motor, tirar o pneu". No turno 8, a pesquisadora realiza um comentário afirmativo, tentando resolver a questão. No turno 9, a aluna concorda com a pesquisadora e explicita a verdade final do texto: "tiraram o motor, mas não era o motor que precisava ser tirado, era o pneu".

Com relação ao valor de verdade pode-se dizer que ele é um aspecto importante das negociações durante a dinâmica dialógica. Essa negociação acontece entre os próprios alunos e entre alunos e educadores; porém, na maioria das vezes, eles têm objetivos diferentes que os levam a questionarem a veracidade do texto que está sendo composto.

CAPÍTULO 5

A produção de narrativas e as condições sociais para o desenvolvimento na deficiência mental

Nesse estudo o foco de análise está posto no modo pelo qual adolescentes com Síndrome de Down constróem textos narrativos orais com enfoque nas trocas dialógicas que ocorrem em um contexto de sala de aula.

Os alunos compõem suas narrativas, produzindo relatos orientados, partilhados e autônomos. Essas produções acontecem de um modo especial no ambiente escolar, uma vez que, este espaço social é diferenciado de outras esferas de experiências. Estão configurados certos lugares sociais que adultos e pares assumem; a partir desses lugares, negociam, durante as interações, os seus diferentes modos de participação e, através dessas interseções, o processo de constituição da linguagem narrativa acontece.

A análise dos dados aponta para uma diferença nos modos de participação das educadoras e dos alunos no que se refere à construção da linguagem narrativa. As educadoras realizam muito mais perguntas diretivas do que os alunos. Além disso, muitas das perguntas têm como objetivo o questionamento do que está sendo narrado. Os alunos perguntam menos, em geral, perguntam sobre coisas das quais não sabem a resposta. Durante a composição do texto narrativo observa-se que

os alunos **constróem** conjuntamente os textos, inserindo novos elementos e apropriando-se, **marcadamente**, da fala um dos outros.

O **que** se vê é que, durante a atividade, educadores e pares participam perguntando, **retomando** e reformulando as suas próprias falas. São nesses momentos de interatividade **que** ocorrem as trocas dialógicas que possibilitam a produção dos sentidos do **texto**. Para Bakhtin (1986) a interação verbal realiza-se através da enunciação. **Segundo** o autor, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos **socialmente** organizados e a palavra sempre dirige-se a um interlocutor, mesmo que **este** não seja real. O sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto, de **modo** que existem tantas significações possíveis quanto contextos possíveis.

Sobre a veracidade dos eventos narrados, sua ocorrência se dá, na maioria das **vezes**, com as educadoras apresentando as perguntas, e nisso está implícita a **intencionalidade** pedagógica que elas têm de encorajar a construção de relatos que tenham sentido e que sejam fiéis aos textos originais. Essa preocupação das educadoras com a fidedignidade entre o texto original e o evento narrado deve -se ao fato de **que** isso pode revelar se os alunos compreenderam ou não o texto. Provavelmente, as educadoras perguntam muito por serem seus alunos pessoas com Síndrome de **Down** e por estarem levando em consideração as dificuldades de linguagem dessas pessoas. Segundo Perroni (1992) a criança numa fase bem inicial do seu processo de construção de narrativa depende fundamentalmente do adulto. Este realiza perguntas do tipo "o que", "onde", "quem" e, mais tardiamente, perguntas do tipo "quando". Tais perguntas favorecem o aparecimento das narrativas do tipo **estória** e auxiliam a criança na organização dos eventos das narrativas. Porém, em uma fase posterior os adultos param de perguntar na medida em que as crianças se constituem como narradores autônomos.

Camargo (1994), cujo trabalho focalizou a atenção no desenvolvimento do discurso narrativo de crianças com Síndrome de Down, concluiu que as crianças estudadas dependeram por muito mais tempo da fala do interlocutor ao fazerem suas narrativas. A autora questiona o fato de que, frente à criança com Síndrome de Down, os adultos fazem muito mais interrupções e questionamentos e isso pode ser um impedimento para elas constituírem-se como narradores autônomos. Assim, no processo de construção de linguagem narrativa nos adolescentes com Síndrome de Down, observa-se que os educadores investem muito em questionamentos durante a dinâmica dialógica. Talvez uma hipótese de explicação para isso seja o "(pré)-conceito" (para usar o termo de Camargo, 1994), que se tem desses adolescentes em relação ao nível de linguagem apresentado por eles. Entretanto, pelas presentes análises, o que se tem é que a não-aceitabilidade daquilo que é narrado pode acontecer tanto por parte dos educadores, como também (embora não predominantemente), por parte de outros alunos. O fato é que, novamente, é possível verificar que, na dinâmica dialógica, educadores e pares vão construindo os seus ajustes quanto à "verdade" dos eventos narrados, ainda que, para eles, os objetivos de tais ajustes sejam diferentes.

A respeito da diferença entre modos de participação de adultos e pares cabe retomar os fundamentos teóricos de Vygotsky no que se refere às questões de aprendizado. Como já mencionado anteriormente, para o autor o conceito de aprendizado é abrangente e sempre envolve interação social. No ambiente educacional existe a preocupação com as questões de aprendizado. Os educadores têm claro que os alunos estão na escola para aprender determinados conhecimentos e buscam meios para que isso aconteça. Nisso está implícito o conceito de mediação. Os educadores realizam a mediação entre os alunos e o objeto de conhecimento, no caso, o texto narrativo. O papel mediador em questão realiza-se através da linguagem que acontece na atividade dialógica. Os educadores fazem perguntas e comentários

que possibilitam o narrar dos alunos. Assim, como apontado por Vygotsky (1991), são os processos de atividades mediadas que ocorrem no jogo interacional, que possibilitam aos alunos a apropriação da linguagem narrativa. Nesses processos, a atuação dos educadores e dos alunos torna-se fundamental no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar.

Vista a partir da perspectiva histórico-cultural, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico. Assim, é pela linguagem, que se constitui nas relações sociais, que os alunos internalizam novas formas de conhecimentos. Nesse sentido, é de extrema importância o papel atribuído à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. A escola é um ambiente educacional determinado que propicia essa relação com o outro em diferentes níveis (relação entre adultos e pares, relação entre pares), com propósitos específicos. Tal jogo interativo é o que pode conduzir ao processo de construção do conhecimento do indivíduo.

Fontana (1996), analisando a atividade de elaboração conceitual da criança no contexto escolar, aponta para proposições de Bakhtin que possibilitam a configuração da especificidade apresentada pela escola. Assim, coloca a autora: "...um lugar tornado "legítimo" para a transmissão/construção do conhecimento, que estabelece as condições dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada" (Fontana, 1996:23).

Tanto Bakhtin como Vygotsky concordam com a concepção do indivíduo humano como constituído nas relações sociais. Bakhtin relaciona o material semiótico com a ideologia, com a sociedade e com a história. Ele afirma : "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo...tudo que é ideológico é um signo" (Bakhtin, 1986:31). O autor enfatiza as marcas ideológicas em sua concepção de linguagem como prática social. Apesar da diferença na elaboração Vygotsky e Bakhtin pensam que a consciência se constrói a partir da interiorização da

linguagem. Vygotsky (1985,1991) estudou o mecanismo psicológico da interiorização e Bakhtin (1986) estudou a questão do sentido e dos mecanismos semióticos que possibilitam, em um mesmo enunciado, a presença de diferentes perspectivas ideológicas. Segundo esses autores, os signos são mediadores da relação do homem com a realidade. Para eles o signo é social, e a linguagem não surge, na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, fora da sociedade humana. A linguagem é um produto da atividade humana e é uma prática social. A consciência, portanto, só pode formar-se na sociedade.

A linguagem ocupa o papel central de signo social; através dela, os alunos vão internalizando os conhecimentos que são produzidos nas relações entre educadores e alunos, e entre os próprios alunos. Assim, nessas relações, as narrativas são construídas e os "esquemas narrativos" são internalizados. Algumas vezes, os alunos produzem relatos autônomos; outras vezes, relatos partilhados; e, ainda outras, relatos orientados. Na verdade, os diferentes relatos acontecem de determinada forma em decorrência das condições de produção daquele dado momento; o importante é perceber que, durante todo o processo de construção de narrativas, existem conhecimentos já internalizados e conhecimentos que estão ainda em processo de internalização.

Aspectos centrais da presente análise foram orientados pela concepção de dialogia de M. Bakhtin (1981,1992). Durante o acontecer da dinâmica dialógica, o papel do outro é fundamental. Bakhtin (1992) afirma que numa comunicação verbal há um ouvinte que adota uma atitude responsiva ativa no discurso; assim o ouvinte é aquele que concorda ou discorda, completa, adapta ou apronta-se para executar, em uma atitude de elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão do discurso. Para o autor durante a comunicação verbal o ouvinte torna-se locutor. Desta perspectiva privilegia-se o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal. O enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Ainda

segundo o autor, os enunciados possuem fronteiras delimitadas que são determinadas pela alternância dos sujeitos-falantes. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. Bakhtin afirma que "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte" (Bakhtin, 1981:113).

Ao enfatizar a questão da dialogia, Bakhtin diz que é durante o diálogo que a alternância dos sujeitos falantes é observada. Inserindo-se nessa perspectiva, é que se pode discutir a relação dialógica que acontece na sala de aula. Educadores e alunos alternam-se em seus enunciados num movimento ativo de participação. É esse movimento que permite que ocorra a construção conjunta da linguagem narrativa. Durante a relação dialógica educadores e alunos negociam os sentidos do texto. As oposições, concordâncias e complementações do processo coletivo de narrar mostram que sentidos e "verdades" são o efeito da interação dos interlocutores. Carvalho (1995) analisou aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com Síndrome de Down, dando especial atenção aos movimentos de produção de sentidos nesse contexto. A autora questiona a necessidade de que os alunos tenham domínio do sistema lingüístico para que suas falas sejam consideradas pelos interlocutores e critica a preocupação freqüente, por parte dos educadores, em corrigir a veracidade de fala dos alunos. A análise realizada apontou para o fato de que os sentidos que possibilitam ou não que a comunicação se efetive são produzidos no contexto dinâmico da escola. A autora conclui, ainda, que o sujeito com Síndrome de Down se constitui na qualidade de suas interações. Afirma: "...tanto quanto as dificuldades lingüísticas, cognitivas ou emocionais que possa apresentar, a desconsideração de suas falas e a desconfiança de sua capacidade de elaboração são aspectos constitutivos das dinâmicas interativas, que caracterizam o contexto pedagógico e dos sentidos que nelas se produzem" (Carvalho, 1995:75).

Também as presentes análises sugerem a necessidade de consideração, em termos de uma prática educativa favorável, da "insistente participação interrogativa" dos educadores orientada para a veracidade do narrado e para a evitação das colagens. Entretanto, emerge com maior destaque nas observações o fato de que os alunos com Síndrome de Down, embora tenham dificuldades de linguagem específicas, desenvolvem capacidades narrativas através de formas coletivas de colaboração (no caso, a relação dialógica que se estabelece na sala de aula - com os educadores e parceiros). Essa indicação corresponde à visão "positiva" da deficiência, defendida por Vygotsky (1989). Assim, o aluno, no processo de interação com a escola pode desenvolver processos que lhe possibilitam suprir suas dificuldades e, no caso específico deste estudo, construir modos de funcionamento narrativo. O fato de os educadores não se limitarem às características orgânicas da deficiência dos alunos e proporcionarem a eles uma atividade envolvendo produção conjunta de textos narrativos é fundamental para que o processo de construção da linguagem narrativa possa acontecer. Com essa constatação não se pretende sugerir que os educadores, no contexto aqui estudado, tenham sempre "acertado", pedagogicamente, em sua participação nas atividades. Mas o conjunto de análises aponta para a possibilidade de ganhos de desenvolvimento do aluno deficiente, quando se considera que ele pode ampliar suas capacidades, e quando não se restringe às metas educacionais em função de diagnósticos.

Os resultados deste estudo se assemelham aos dos trabalhos de Monteiro (1992) e Camargo (1994), quanto ao fato de que as dificuldades de linguagem, características da Síndrome de Down, não são fatores impeditivos da construção da linguagem pelos alunos. Aqueles dois trabalhos focalizam a importância da dinâmica dialógica, como espaço em que os alunos adquirem e desenvolvem a linguagem. O presente estudo também direciona-se para a dinâmica dialógica, mostrando a importância desta no processo de construção da linguagem narrativa.

Através destas análises, é possível verificar que as orientações dadas aos alunos pelos educadores, bem como as negociações entre eles, são condições que possibilitam a superação das dificuldades. Quanto aos apontamentos deste estudo, os alunos encontram, no espaço interacional, condições para desenvolver a linguagem narrativa; e o fazem, assumindo, sempre, o papel de narrador principal, ou, em certos momentos, o de narrador autônomo. Portanto, os alunos são capazes de construir conjuntamente suas narrativas; ou, então, já constituindo-se como "reais" narradores, assumem a composição do texto autonomamente. Nesse processo, envolvem-se em produções partilhadas e elaboram "colagens". Negociam sentidos e "verdades" dos textos mediante perguntas e comentários dos educadores ou deles próprios.

Desse modo, estas análises reiteram a idéia de que, inseridos no movimento de interatividade, os adolescentes com Síndrome de Down constituem a linguagem. Assumindo-se esta concepção, a atenção deixa de ser posta nas dificuldades de linguagem apresentadas pelas pessoas com Síndrome de Down, que foram apontadas por diversos autores (Horstmeier,1991; Barrio,1994; Miller,1987 e Cuilleret,1984). Passa-se a privilegiar a própria linguagem como espaço de sua aprendizagem, de modo que é na interação entre as pessoas que ela adquire forma, torna-se significativa e constitutiva dos sujeitos. Os adolescentes aqui estudados constroem a linguagem em interação uns com os outros e com os adultos. Durante a roda de conversa, momento em que são realizadas as atividades de reconto e de construção de estórias, alunos e educadoras afirmando, discordando, perguntando, acrescentando e retomando estão atuando na/pela linguagem. Sob esse ponto de vista, não se pode dizer que as dificuldades de linguagem sejam impeditivas para o desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe retornar às idéias de Vygotsky, feitas nas décadas de 20 e 30, sobre defectologia (Vygotsky,1989). O autor abordou a questão da deficiência, considerando não aquilo que falta à criança deficiente, mas sim buscando

ter uma idéia sobre o que a criança possui e o que ela é. Aqui enquadra-se o enfoque positivo e diferenciado dos estudos de Vygotsky sobre a questão da deficiência. Com relação ao surgimento dos processos compensatórios o autor observou que é do processo de interação da criança com o meio que se cria uma situação que a conduz para uma via de compensação. O material para a formação das funções psicológicas superiores encontra-se na vida social coletiva da criança. Vygotsky discutiu também o fato de que as várias funções psicológicas não se realizam mediante um método único, e sim, que cada uma realiza-se mediante diversos métodos. Por exemplo, o caminho usual de funcionamento da linguagem não é único e o caminho que está impedido pode ser substituído por outros. Desse modo, os meios auxiliares, ou seja, os sistemas simbólicos mediadores (a linguagem, a palavra e o signo) desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento social da criança.

A partir dessa perspectiva é que se pode pensar nas possibilidades de linguagem dos adolescentes com Síndrome de Down que estão inseridos no ambiente escolar.

Esse estudo indica o papel fundamental que tem as experiências coletivas como fator determinante para o desenvolvimento das pessoas deficientes. As relações interpessoais, possíveis na sala de sala e, que, envolvem níveis diferentes de funcionamento, permitem ao aluno transformar suas capacidades.

Verificou-se, nestas análises, que o processo de construção de narrativas orais por adolescentes com Síndrome de Down pôde acontecer na sala de aula, uma vez que, nesta esfera social, educadores e pares estão num movimento de interatividade permeado pela linguagem.

Tradicionalmente a educação da criança deficiente tem uma visão "minimalista" que baseia-se na causa orgânica, no defeito. Assim, educadores traçam objetivos que visam "corrigir" esses defeitos. Aí, a escola está atuando numa área de maior resistência ao desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, se a escola busca

conhecer como o aluno deficiente se desenvolve, quais as reações que ele apresenta em resposta a sua dificuldade, ela estará atuando de forma favorável à educação e estará possibilitando que novos modos de funcionamento se estruturam no desenvolvimento dos alunos. O aluno deficiente mental não pode ser visto pelos educadores como alguém limitado, mas como alguém com determinadas possibilidades. Cabe aos educadores perceber quais são elas e, a partir disso, realizar o trabalho educacional. Entretanto, é preciso ter claro que tais possibilidades não são condições inatas; são modos possíveis de atividades tipicamente humanas que se constituem nas relações sociais.

Finalizando, é preciso salientar que o ensino especial tem um papel fundamental na construção de funcionamentos emergentes e na consolidação de capacidades dos indivíduos deficientes, e que deve buscar construir o trabalho educativo, concentrando investimentos na superação da deficiência, selecionando aquelas experiências que possibilitarão a formação de conhecimentos e modos de ação, no desenvolvimento de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTINGTON, J. W. (1990). "Narrative and the Child's Theory of Mind". Britton, B.K. and Pellegrini, A. D. Narrative Thought and Narrative Language. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BAKHTIN, M.M. (1981) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec.
- _____ (1992) A Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes.
- BARRIO, J.A. (1991). "Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar". Flórez, J. & Troncoso, M.V. Síndrome de Down y Educación. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Ediciones Científicas y Técnicas, S.A.
- CAMARGO, E.A.A. (1994). Era Uma Vez...O Contar Histórias em Crianças com Síndrome de Down. Campinas; Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- CARVALHO, M.F. (1995). Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Jovens com Síndrome de Down. São Carlos; Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

- CHAFE,W.(1990). "Some Things that Narratives Tell Us About the Mind". Britton, B. K. and Pellegrini, A. D. Narrative Thought and Narrative Language. N. J. : Lawrence Erlbaum.
- CUILLERET,M.(1984).Les trisomiques parmi nous ou Les Mongoliens ne sont plus. France; Simep, 2 edition.
- FELDMAN,et al.(1990)."Narrative Comprehension".Britton, B. K.and Pellegrini, A.D.Narrative Thought and Narrative Language.N.J.:Lawrence Erlbaum.
- FONTANA,R.A.C.(1996).Mediação Pedagógica na Sala de Aula. Campinas, Editora Autores Associados.
- HORSTMEIER,D.(1991)."But I Dont't Understand You"-The Communication Interaction of Youth and Adults with Down Syndrome, in Pueschel,S.M.The Young Person with Down Syndrome.Baltimore; Paul Brookes Publishing Co.
- LABOV,W. & WALETISKY,J.(1967)."Narrative analysis:oral versions of personal experience" in Essays on the verbal and visual arts. Universtiy of Washington Press. Washington.
- LAJOLO,M.; OSAKABE,H. & SAVIOLI,F.P.(1977). Caminhos da Linguagem. Ed. Ática, São Paulo.
- LEVY,I.P.(1988).Para Além da Nau dos Insensatos. Campinas:Dissertação de Mestrado. Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- LUCARIELLO,J.(1990)."Canonicity and Consciousness in Child Narrative".Britton, B. K. and Pellegrini,A.D. Narrative Thought and Narrative Language. N. J. :Lawrence Erlbaum.

- MONTEIRO, M.I. B., STELLA-PROROK, E.M. (1985). "Algumas Considerações sobre o Desenvolvimento e Treinamento de Linguagem de Crianças com Síndrome de Down". Psicologia. São Paulo.
- MONTEIRO, M.I. B. (1992). A Dinâmica do Diálogo de Crianças Portadoras de Síndrome de Down. São Paulo; Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- PELLEGRINI & GALDA (1990). "The Joint Construction of Stories by Preeschool Children and Experimenter". Britton, B.K. and Pellegrini, A.D. Narrative Thought and Narrative Language. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- PROPP, W. (1983). Morfologia do Conto. Vega Universidade. Lisboa. 2a. edição.
- PERRONI, M.C. (1992). Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- PINO, A. (1991). "O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano." Caderno Cedes, 24, Campinas, Papirus.
- SOUZA, S.J. (1994). "Bakhtin: A Dimensão Ideológica e Dialógica da Linguagem". In: Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, Papirus.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 3a. Edição.
- _____ (1991). A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 4a. Edição.
- _____ (1991). "La Conciencia como Problema de la Psicología del Comportamiento. Obras Escogidas. Tomo 1. Visor, Madrid.
- _____ (1989). Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO

TEXTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NARRATIVAS

Reprodução das Estórias do Livro

"Histórias das Mil e uma Noites", de autoria de Ruth Rocha.

A História de Sherazade

"Há muito tempo, muito tempo mesmo, havia um rei muito rico e muito poderoso: chamava-se Sharyar. Um dia este rei descobriu que a mulher dele, quando ele viajava, ficava namorando todo mundo. É claro que o rei ficou furioso! Estes reis antigos eram terríveis. Sharyar ficou com ódio de tudo quanto foi mulher. Então resolveu fazer assim: casava todo dia com uma mulher nova, e no dia seguinte mandava matar a coitada. Assim não tinha perigo que ele fosse enganado. O rei Sharyar fez isso durante três anos. Já não havia mais moça solteira naquele lugar. E as que tinham sobrado se escondiam muito bem, com muito medo. O primeiro-ministro precisava arranjar todo dia uma noiva nova para o rei. Mas um dia ele voltou para casa muito aborrecido porque não conseguiu descobrir moça nenhuma! Este primeiro-ministro tinha uma filha chamada Sherazade, que era muito bonita e, o que é melhor, era muito inteligente. Nesse dia, vendo que o pai estava apavorado, com muito medo, Sherazade se ofereceu para casar com o rei. O ministro não quis nem ouvir falar nisto. Mas Sherazade teimou, pediu, insistiu, dizendo que ia salvar o reino, que ia dar um jeito no tal do rei. O pai da moça acabou deixando ela ir, porque na verdade ele também não sabia o que fazer. Levou a filha ao rei. O rei quis logo abraçar a moça, mas viu que ela estava chorando. Isso já fazia parte dos planos de Sherazade.

- O que é que aconteceu? - o rei perguntou.

- É que **eu** tenho uma irmã pequena - respondeu Sherazade - e eu queria que ela viesse dormir comigo na minha última noite.

O rei mandou **buscar** a irmã, Dunyazade. De madrugada, antes que o rei se levantasse, Dunyazade pediu a Sherazade que, pela última vez, lhe contasse uma história. Sherazade pediu licença ao rei para atender a irmã. Sherazade era uma contadeira de histórias incrível. Quem ouvia suas histórias ficava encantado e queria que ela contasse outras histórias e outras mais. E Sherazade começou a contar uma história muito interessante e o próprio rei ficou fascinado com o que ela estava contando. Então o sol começou a nascer. Entre os árabes, esta é a hora de fazer orações. Sherazade parou a história no meio.

Não se sabe se o rei estava muito interessado na história ou se estava interessado na moça. A verdade é que ele permitiu que Sherazade ficasse viva só mais um dia, apenas para acabar a história.

Mas as histórias da moça eram longas, e dentro das histórias havia outras histórias, e dentro destas outras, outras mais, de maneira que a narrativa foi se alongando e durou...mil e uma noites, ao fim das quais o rei já estava gostando muito de Sherazade e não quis mais saber de matá-la e nem de matar mais ninguém.

“Aladim e a Lâmpada Maravilhosa

Aladim era um rapaz pobre, que não tinha pai. Um dia apareceu na sua cidade um mágico africano. Este mágico era muito mau caráter. Fingiu que era tio de Aladim, e fez o rapaz ir buscar, no fundo de uma caverna, uma lâmpada que era mágica. Na hora de sair da caverna, os dois se desentenderam e o mágico prendeu Aladim na caverna, com lâmpada e tudo. Mas o mágico esqueceu que tinha dado a Aladim um anel mágico. Com ele, Aladim conseguiu sair da caverna. E foi para casa,

levando a lâmpada maravilhosa. O mágico foi para a África, pensando que Aladim tinha morrido.

Um dia Aladim descobriu que, esfregando aquela lâmpada velha, de dentro dela saía um gênio, que era capaz de fazer tudo que o dono da lâmpada mandasse.

Aladim e sua mãe eram pobres. Mas durante muito tempo ele só pedia ao gênio o que precisava, e os dois continuaram vivendo modestamente.

Um dia Aladim viu a filha do sultão, que era uma espécie de rei daquele lugar. A filha do sultão era lindíssima, e Aladim ficou apaixonadíssimo por ela. Mas para casar com a filha de sultão era preciso ser muito rico. Aladim então chamou o gênio. Pediu roupas, castelo, jóias, ouro. Escravos, brancos e negros, bonitos e bem vestidos. Cavalos, presentes para o sultão, nem sei mais o quê. O sultão consentiu no casamento e Aladim e a princesa foram felizes durante muito tempo.

Mas o mágico, que tinha ido para a África, descobriu que Aladim estava muito vivo, casado com a princesa e dono de castelo. Viu logo que isso só podia ser coisa de gênio de lâmpada. O mágico ficou furioso. Então ele inventou um plano para tomar de Aladim a lâmpada maravilhosa. Esperou um dia em que Aladim estava viajando, disfarçou-se de mercador e passou pelo castelo gritando, como fazem os vendedores de rua:

- Lâmpadas novas! Lâmpadas novas! Troco lâmpadas novas por lâmpadas velhas.

A empregada do castelo, quando ouviu aquilo, não teve dúvidas. Pegou a lâmpada de Aladim, que era velha e manchada, correu e trocou por uma nova, certa de que estava fazendo um grande negócio. Quando Aladim voltou, não encontrou nem castelo, nem princesa, nem lâmpada, nem nada... Lembrou-se então daquele anel mágico, que lá no começo da história tinha livrado Aladim da caverna. A mágica deste anel não dava para trazer o castelo de volta com princesa dentro. Mas deu para levar

Aladim até o **castelo**. No castelo Aladim combinou um plano complicadíssimo com a princesa e os **dois** conseguiram dar um veneno ao mágico. E voltaram com castelo, com riquezas, **com** lâmpada e tudo.

E **parece** que então foram felizes para sempre. Na verdade não sei se foram felizes **para** sempre, que sempre é tempo demais, mas foram felizes por muito, muito tempo...

“Sinopses das estórias dos filmes”

A Galinha Ruiva

Esta é a estória da galinha que vai plantar trigo com os pintinhos. Depois do trigo colhido a galinha o utiliza para fazer pão. Ela pede ajuda para o porco e para o pato para ajudá-la nas tarefas de adubar a terra, plantar, colher e debulhar o trigo e também pede ajuda para fazer o pão. O porco e o pato recusam-se a ajudá-la a realizar qualquer uma das tarefas fingindo estarem com dor na barriga. Quando o pão fica pronto a galinha o come com os pintinhos; ao invés de oferecer pão para os dois animais, a galinha lhes dá um remédio para a dor na barriga. A estória termina com o pato e o porco brigando e culpando um ao outro pelo fato de terem ficado sem comer o pão.

As Férias do Pateta

Este filme conta a estória do Pateta que, estando cansado de tanto trabalhar, decide tirar férias e viajar. Após arrumar as malas, inicia sua viagem dirigindo seu próprio carro. Sucedem-se vários acontecimentos desagradáveis: o pneu do carro fura, Pateta leva o carro numa oficina na beira da estrada cujo dono, por engano, desmonta todo o motor do carro. Depois de finalmente trocar o pneu, Pateta prossegue a viagem, mas acaba a gasolina do carro. Não há posto de gasolina por perto e ele empurra o carro até chegar a um hotel. Reserva um quarto para descansar, não consegue porque no fundo do hotel tem uma linha de trem, a cada vez que o trem passa, a cama do quarto balança. Sem dormir, Pateta prossegue sua viagem. Encontra na estrada com um carro puxando um traller repleto de pessoas embriagadas e fazendo uma festa. Pateta percebe que o carro está sem motorista. Salta do seu carro para o carro que carrega o traller, na tentativa de estacioná-lo. Nesse momento seu carro se desgoverna e bate numa pedra. Está passando um guarda pelo local. Este imagina ser

o Pateta o responsável por toda a confusão e o prende. O filme termina com o Pateta preso e deitado tranquilamente na cama dentro da cela comendo um lanche.

