

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

Cassiano Ricardo Haag

**A DESINVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL:
UM ESTUDO DA LINGUAGEM DURANTE O USO DE UM JOGO DIGITAL**

São Leopoldo

2011

Cassiano Ricardo Haag

**A DESINVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL:
UM ESTUDO DA LINGUAGEM DURANTE O USO DE UM JOGO DIGITAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obter o requisito de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dinorá Moraes de Fraga

São Leopoldo

2011

Catálogo na Fonte

H111d Haag, Cassiano Ricardo

A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. / Cassiano Ricardo Haag; Orientação: Dinorá Moraes de Fraga. – São Leopoldo: UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2011.
85 f.; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

Referência: f. 72-74.

Inclui anexos.

1. Linguística Aplicada. 2. Linguagem - Atividade. 3. Linguagem – Desenvolvimento humano. 4. Linguagem – Desenvolvimento Mental. 5. Desenvolvimento Mental – Deficiência Mental. I. Fraga, Dinorá Moraes de. II. Título.

CDU: 81'33

Bibliotecária responsável: Márcia Flores da Silva, CRB -10/1477

Cassiano Ricardo Haag

**A DESINVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL:
UM ESTUDO DA LINGUAGEM DURANTE O USO DE UM JOGO DIGITAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obter o requisito de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 23/03/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Pós-Dr^a. Aline Reis Calvo Hernandez
Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS

Prof. Dr. Maurício Érnica
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária –
CENPEC

Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Dinorá Moraes de Fraga
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Aos Gustavos
e à Dinorá, a quem devo minha vida acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Esta é a última página a ser escrita, portanto, minha capacidade mental está limitada para agradecer a todos a quem devo. Minha capacidade de ordenar está, por falar nisso, esgotada. Com certeza, vou cometer o erro de não mencionar pessoas que merecem. Por isso, peço desculpas...

De coração, quero agradecer a meus colegas de Mestrado, no nome da Moema, que compartilha comigo o tema da deficiência mental no estudo da linguagem, pelas discussões e pelos cafezinhos com linguística e bobagens nos intervalos das aulas, que me dão saudades.

A minhas professoras do PPGLA, que me proporcionaram leituras, escritas e discussões, que me formaram linguista – posso dizer a partir daqui.

À Valéria, que me auxiliou com toda a dedicação e competência, na secretaria do PPGLA.

À professora Maura Corcini Lopes, que propôs, na qualificação, importantes questões a serem pensadas e indicou leituras e caminhos que me foram valiosos.

À banca, um agradecimento especial, porque para mim é um acontecimento à parte: unir Maurício, Aline, Cátia e Dinorá é uma honra que eu não saberia definir.

À companheira Lori, colega e amiga, então professora do menino que chamo de Gustavo, com quem conversei informalmente muitas vezes e que me ajudou muito na definição dos primeiros passos da pesquisa.

À direção da escola que me recebeu para este trabalho, Neka e Márcia.

À Lu, excelente coordenadora da escola, amiga e interlocutora indispensável para a realização deste trabalho, que me ouve com paciência e atenção, me ensina e me indica caminhos.

Ao menino que chamo de Gustavo, grande parceiro, que me oportunizou, com sua simplicidade e ingenuidade de criança, aprender o que jamais eu conseguiria sozinho, e à sua família, que me aceitou, confiando a mim o que tinham de mais precioso.

Aos meus amigos e colegas que mais me suportaram, sobretudo nos últimos dias, Ana e Mário, que estão juntos no meu coração, e à Bruna, que me convidou para almoços estratégicos.

Ao Gabriel Othero, amigo, amigo e amigo, que, gentilmente, além de fazer o Abstract, me coloca pulgas e mais pulgas atrás da orelha. Companheiro de ReVEL, parceiro de publicações de longa data e Michael Jordan nas horas vagas.

À minha família, pai, mãe, irmãos e cunhadas por todo o apoio.

À minha sobrinha, Manuela, que me encanta e me anima.

À minha namorada, Ana Cláudia, companheira sensível, que é tudo de bom.

Aos meus parceiros de música, pôquer e cerveja, que nem tudo é acadêmico nessa vida.

A amigos que conseguiram me ouvir e me incentivaram sempre.

Enfim, a todos os amigos que, de algum modo, projetaram em mim energias positivas.

*All animals are equal,
but some animals are more equal than others.*

(Animal Farm, George Orwell)

RESUMO

A deficiência mental é, como qualquer outro conceito da ciência, um trabalho social, histórico e discursivo. Esse conceito tem se transformado, portanto, e pesquisadores têm buscado respostas para como enfrentar essa condição de forma que as pessoas envolvidas tenham, cada vez mais, melhor qualidade de vida. Por mais que o conceito se transforme, todavia, nunca deixou de estar baseado na ideia de limitação intelectual, e, nesta pesquisa, se acredita que esse é um ponto nevrálgico do problema. A pesquisa tem caráter empírico e investiga as manifestações de linguagem de um indivíduo com esse diagnóstico, durante uma atividade lúdica, problematizando a hipótese de limitação, restrição ou deficiência para explicar o desenvolvimento. O *corpus* se constitui de gravações em vídeo realizadas em uma escola da rede municipal de uma cidade do Vale do Paranhana-RS. Para a análise dos resultados, dialoga-se com a visão de desenvolvimento e de aprendizagem propostas por Vygotsky (1989; 2001) relacionadas aos conceitos de auto-organização e de caos (JOHNSON, 2003). A partir do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006b), no campo da linguagem, é explorada uma noção de construção de sentidos, composta por quatro atividades complementares e inseparáveis, a saber, a referência, a co-construção da memória, a produção de hipóteses e a antecipação de situações. Essas quatro atividades são estudadas do ponto de vista linguístico e parecem ser suficientes para problematizar a ideia de limitação de inteligência. Os resultados permitem verificar uma instabilidade cognitiva que é não somente manifestada na atividade de linguagem, como também por ela produzida de forma coletiva.

Palavras-chave: Deficiência mental. Desenvolvimento humano. Atividade de linguagem.

ABSTRACT

Mental retardation is, like any other concept in science, a social historical and discursive work. This concept, thus, has been changing, and researchers have sought answers to how to deal with this condition so that the people involved can have better quality of life. As much as the concept changes, however, it has never ceased to be based on the idea of intellectual limitations, and in this research, we believe that this is a crucial aspect of the problem. The research is empirical and investigates the language manifestations of an individual with this diagnosis during a play activity, discussing the hypothesis of limitation, restriction or disability to explain the development. The corpus is constituted of video recordings made at a public school in a city of Vale do Paranhana-RS. For the analysis of results, we dialogue with the view of development and learning proposed by Vygotsky (1989, 2001) related to the concepts of self-organization and chaos (Johnson, 2003). From the epistemological framework of Sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006b) in the of language area, we explore a notion of meaning construction, comprised of four inseparable and complementary activities, namely, reference, co-construction of memory, production of hypotheses and anticipation of situations. These four activities are studied from the linguistic point of view and they seem to be sufficient to discuss the idea of intelligence limitation. The results allowed the verification of a cognitive instability which is manifested not only in language activity but also produced collectively by it.

Keywords: Mental retardation. Human development. Language activity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 4.1 Quadro que mostra que o jogo está em primeira pessoa	39
FIGURA 4.2 Quadros que mostram a proposta de uma tarefa	40
FIGURA 4.3 Encontre todas as garrafas	41
FIGURA 4.4 Encontre a caneca	41
FIGURA 4.5 Encontre a caixa de tabaco	42
FIGURA 4.6 Casa da Vidente: encontre as velas	43
FIGURA 4.7 Encontre as diferenças	43

LISTA DE TABELAS DE TRANSCRIÇÃO

CENA 1: Encontrando a bola de futebol dentro do fogão.....	49
CENA 2: Nome alternativo	50
CENA 3: Finalidade como estratégia de nomeação.....	50
CENA 4: Para molhar as plantas, um regador	51
CENA 5: De ave para passarinho	52
CENA 6: Referências descontextualizadas.....	53
CENA 7: Pensamento referencial por categorias	54
CENA 8: Ambiguidade na memória.....	56
CENA 9: Memória de localização.....	56
CENA 10: Dúvida na referência	57
CENA 11: A memória sendo explorada.....	57
CENA 12: Construção colaborativa de referência	59
CENA 13: A lógica da categoria e a memória	60
CENA 14: A antecipação de uma situação	62
CENA 15: Inferência.....	62
CENA 16: Projeção de uma imagem mental como hipótese.....	63
CENA 17: Hipóteses indesejadas, mas coerentes	64
CENA 18: Introprojeção	65

SUMÁRIO

1 UM CONTEXTO DE INDAGAÇÃO	13
2 EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA	18
3 EMERGÊNCIA: ANARQUIA, CAOS E AUTO-ORGANIZAÇÃO.....	29
4 POR QUE O JOGO DIGITAL DE CAÇA-OBJETOS?.....	38
5 ATIVIDADE DE LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO A – INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO.....	73

1 UM CONTEXTO DE INDAGAÇÃO

Todos los tipos de problemas (incluidos los empíricos) se plantean dentro de un determinado contexto de indagación, y se definen en parte por dicho contexto. Nuestras presuposiciones teóricas acerca del orden natural nos dicen qué esperar y qué parece peculiar o 'problemático' o preguntable (en el sentido literal de la palabra)
Laudan (1986, p. 43).

Ao participar de eventos para aprender o que é e como fazer adaptações curriculares individuais (ACI), sempre me¹ chamava a atenção a forma como era descrito, por colegas também da área de Língua Portuguesa, o processo linguístico e discursivo de produção de texto e de interpretação de alunos com diagnóstico de deficiência mental. Em geral, soava muito parecida com as queixas cotidianas que se faziam *de todos os alunos*. Qual seria, então, a influência da deficiência mental para o desempenho linguístico dessas crianças, se, ao que os depoimentos dos professores indicavam, seu desempenho acabava sendo semelhante ao dos outros alunos? Mobilizado por essa pergunta, trouxe para a Linguística Aplicada o tema da deficiência mental. Para mim, tudo indicava que existia uma questão de fundo que revelava haver pouco conhecimento técnico sobre a linguagem² de pessoas diagnosticadas com problemas de desenvolvimento.

Nesse período, na escola onde trabalho, tomei conhecimento de um menino que já estava no 3º ano do Ensino Fundamental (então com 10 anos), mas, entre outras dificuldades, ainda não estava lendo. O menino Gustavo, que é como vamos chamá-lo (agora com 12 anos), possuía o diagnóstico de deficiência mental, provocada por fatores relacionados à gestação e ao pós-parto³. Desde o início de 2009, então, passei a acompanhar algumas atividades propostas a Gustavo, a ouvir a professora de sua turma e a ter com ele breves contatos. Enquanto isso, o projeto do Mestrado tomava corpo, e as condições para a participação de Gustavo nesta investigação eram preparadas desde o atendimento às determinações do Comitê de

¹ Vou utilizar a primeira pessoa neste trabalho porque não acredito no mito da impessoalidade da ciência. O discurso científico é, como qualquer outro ato enunciativo, absolutamente intersubjetivo.

² Refiro-me ao que é técnico do ponto de vista da Linguística.

³ Detalhes sobre esse histórico do menino Gustavo estão no Anexo A (Informações sobre o aluno), documento fornecido pela escola onde o menino estuda.

Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos⁴ até as definições teórico-metodológicas que a situação pressupunha.

Acordamos que faríamos cinco encontros com Gustavo, que seriam gravados enquanto o menino jogasse alguns jogos propostos por mim. O interesse de Gustavo foi imediato e progressivo. Os encontros foram realizados no turno da manhã, uma vez por semana, consecutivamente, e duravam em torno de 1h a 1h e 30 min. cada. Foi disponibilizada, pela escola, a sala do Laboratório de Ciências, onde ficávamos apenas eu e Gustavo. No primeiro encontro, apresentei um jogo de caça-objetos (descrito no Cap. 4) e mostrei como funcionava. Porém, aquele jogo, aparentemente, não despertou muito a atenção do garoto. Apresentei um segundo jogo, *Treasure Masters Inc.*, que causou um interesse maior. Esse jogo é uma história de caça a tesouros, e, durante as conversas com Gustavo, vi que isso despertava nele interesse por histórias de piratas. Por isso, a partir do terceiro encontro, troquei ainda mais uma vez o jogo: dessa vez, por *Pirateville* (ver Cap. 4). Sem dúvidas, foi o jogo, dentre os três, de que Gustavo gostou mais.

É necessário destacar que a participação de Gustavo nesta pesquisa não se propõe enquanto “estudo de caso”, embora seu trabalho colaborativo seja o único considerado. O foco da pesquisa deve recair sobre um movimento fenomenológico-hermenêutico das manifestações de Gustavo, pela atividade de linguagem, durante a interação, e não sobre uma categoria que se diz que este sujeito represente. Não há, pois, por que orientar-se pela metodologia do estudo de caso, já que, de certa forma, pressuporia que as interpretações feitas para um caso poderiam ser transpostas para outros, o que não corresponde à minha posição epistemológica⁵. Muito embora esse sujeito seja dito inicialmente representante de uma “categoria” rotulada a partir de um diagnóstico historicamente construído, essa categoria (deficiência mental) é problematizada por esta pesquisa. O princípio aqui defendido é que a deficiência mental é uma construção histórica, social e discursiva que tenta definir sujeitos ao lhes imputar uma série de características, que sequer lhes são exclusivas, impondo, para a compreensão do desenvolvimento humano, uma espécie de escala. O trabalho realizado no diagnóstico consiste em verificar, nessa escala, a oposição entre normalidade e anormalidade, desprezando, em seguida, as

⁴ Aprovado mediante Resolução 115/2010 do Comitê de Ética em Pesquisa da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

⁵ Vou precisar retornar a essa questão em *Considerações finais* (Cap. 6).

nuances do que é tomado como “anormal”, o que leva a certa negligência nas pesquisas sobre como se dá o desenvolvimento desses indivíduos já diagnosticados⁶.

Como a noção de deficiência mental é suscitada em um contexto de indagação que considera tal manifestação um “defeito” de desenvolvimento (como indica a palavra “deficiência”), a própria ideia de limitação não é contestada nesse contexto. Não obstante, o emprego da noção de limitação é não apenas arbitrário, como tudo na ciência, mas, mais do que isso e sobretudo, preconceituoso. Ao se concluir que, quanto ao desenvolvimento, as pessoas podem pertencer a uma média (que seria algo como a “normalidade”), podem estar acima da média (as altas habilidades) ou abaixo dela (a deficiência mental), qual razão científica haveria para a necessidade de se apontar uma limitação apenas para um desses três grupos? Os outros grupos não possuiriam limitações? Sem querer aprofundar essa discussão neste momento porque ela atravessa a construção de todos os capítulos seguintes, reafirmo a epígrafe que abre este capítulo e explico que somente abolida a hipótese de limitação é que, de fato, se inaugura um novo contexto de indagação sobre o que ainda se chama de deficiência mental.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é investigar as manifestações da atividade de linguagem de um menino com diagnóstico de deficiência mental, durante o uso de um jogo digital. A mediação escolhida se justifica, de um lado, por motivos de natureza estética e interativa, uma vez que o jogo envolve o jogador pela emoção do jogar e o coloca para atuar no faz-de-conta, e, de outro lado, por razões de ordem lógico-formal, já que os desafios propostos pelo jogo operam na atividade psicológica, por sua vez, articulada pela linguagem. Este trabalho, além disso, pretende colaborar com a área da Linguística Aplicada, ao buscar espaço na discussão sobre a compreensão de uma condição humana que é tratada pela área da saúde.

O Capítulo 2 (*Em busca da construção da resistência*) situa ligeiramente, por um lado, um percurso, a um só tempo, histórico, social e discursivo de construção de representações sobre o que se chama atualmente de deficiência mental (ou intelectual). Esse percurso, por outro lado, tem em vista refletir sobre a relação que

⁶ Anache e Mitjans (2007) fizeram um levantamento na base de dados da Capes sobre dissertações e teses que tratassem da deficiência mental entre 1990 e 2006 e encontraram 122 trabalhos, dos quais apenas 7 (6%) abordavam a questão da aprendizagem.

não é de identidade entre um dado fenômeno e o que se sabe sobre ele em um determinado ponto da História. Nesse caso, observa-se que o que se sabe sobre o que hoje se nomeia por deficiência mental é não mais do que um momento na história desse fenômeno.

No Capítulo 3 (*Emergência: anarquia, caos e auto-organização*), proponho situar o processo do desenvolvimento humano postulado por Vygotsky (1989; 2001) na perspectiva da emergência, discutida em Johnson (2003). Nesse sentido, a ideia de desenvolvimento deve prever, conforme o que se postula nesta dissertação, os princípios do caos, da auto-organização e da falta de hierarquia, chamada aqui de anarquia, a ser detalhada adiante. Por aceitar o quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo, empreendido por Jean-Paul Bronckart e colaboradores⁷, que compreende que a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento do pensamento consciente, sugiro investigar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem a partir do processo de construção de sentidos, categoria essa manifestada pela atividade de linguagem.

O Capítulo 4 (*Por que o jogo digital de caça-objetos?*) apresenta ao leitor como é o jogo utilizado na interação com o menino Gustavo, bem como expõe as características do jogo, de um ponto de vista mais técnico, além de relacionar essas características às motivações de sua escolha para a mediação a ser estudada nesta pesquisa.

É no Capítulo 5 (*Atividade de linguagem e produção de sentidos*) que serão interpretadas as manifestações da atividade de linguagem do menino colaborador⁸ desta pesquisa. Esse percurso vai passar por quatro movimentos complementares de construção de sentido, propostos *a posteriori*, a partir do estudo do *corpus* de gravações desta investigação. Os quatro movimentos, a saber, a referenciação, a co-construção da memória, a antecipação de situações e a produção de hipóteses, se revelam, numa perspectiva mais ampla, como aspectos diferentes do processo de referenciação, constituidor da atividade de linguagem e por ela constituído.

Por fim, no Capítulo 6 (*Considerações finais*), será proposta a relação entre os princípios que constituem o desenvolvimento humano, sugeridos no Capítulo 3, e os processos de construção de sentidos que se manifestam por meio da atividade

⁷ Bronckart (2006a; 2006b).

⁸ O termo "colaborador", neste trabalho, corresponde à noção de sua origem latina, aquele que trabalha junto.

de linguagem, interpretados no Capítulo 5, a fim de problematizar o significado social que a noção de deficiência mental carrega e tentar afastar da discussão a hipótese de limitação intelectual, que, segundo as análises, parece não se sustentar.

2 EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: “nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada”
Foucault (2002, p. 113).

Ao final da guerra com a Prússia, em 1870, a França viu seu exército derrotado e creditou esse fracasso à “inteligência” dos soldados alemães. A partir daí, passou a circular mais fortemente na cultura francesa a necessidade de ter um “povo instruído”⁹. Em 28 de março de 1882, o então Ministro da Instrução Pública, Jules François Camille Ferry, assinou a lei¹⁰ de obrigatoriedade do ensino primário, que determinava a entrada e a permanência na escola dos jovens franceses entre 6 e 13 anos de idade, a fim de receberem a instrução fundamental em que se acreditava na época. Essa lei tornou, na França, a educação obrigatória, pública, gratuita e laica.

Alguns anos passaram, e o governo francês achou por bem possuir um modo de avaliar quem tinha capacidade para aprender e quem não a tinha¹¹ (já que a lei obrigava *todos* a estarem na escola). Obviamente, o governo não estava disposto, na época, a investir na educação *daqueles que não podiam aprender*. Jules Ferry falecera em 1893, e pouco mais de 10 anos depois o governo da França encomendava para o diretor do Laboratório de Psicofisiologia da Universidade de Sorbonne uma forma de classificar as crianças que deviam e as que não deviam frequentar a escola comum. O diretor desse laboratório era Alfred Binet, um intelectual com uma formação eclética, que desde 1892 fora convidado a trabalhar ao lado do psiquiatra Théodore Simon no estudo das crianças “anormais” na colônia Perray-Vaucluse¹².

⁹ Conforme Contexte (2011).

¹⁰ Lei nº. 11.696 de 28 de março de 1882, consultada em http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html.

¹¹ Fierro (2004).

¹² Conforme Portrait (2003).

Como nem sempre os interesses científicos andam junto aos interesses políticos, a intenção de Binet não era a exclusão de alguns estudantes do circuito escolar, como parecia ser o desejo do governo, mas antes o fornecimento de um apoio adequado para que estes pudessem retornar o mais rápido possível às classes normais. A inteligência, para Binet, podia ser resumida em quatro conceitos: compreensão, invenção, direção e censura¹³. Eram essas as habilidades que sustentavam o desenvolvimento básico esperado na época para uma criança. Aquelas que manifestassem adequação a essas quatro habilidades – comparando-se às capacidades da maioria das crianças de sua idade – eram consideradas normais. Quem falhasse nesses quesitos recebia, na sociedade, o rótulo de incapaz.

Em 1905, num Congresso Internacional de Psicologia em Roma, Binet e Simon apresentaram a primeira versão de sua escala métrica da inteligência (Teste Binet-Simon), que seria, em 1912, a fonte para os testes de Quociente de Inteligência (QI), elaborados por Wilhelm Stern e reformulados muitas vezes, mas usados até hoje. O fato é que o teste Binet-Simon por si só, assim como o teste de QI, não contribui para a realização de apoios a sujeitos que são “malsucedidos” nesses “testes de inteligência”. Para cumprir com a demanda do governo, Binet apresentou o famoso teste; para cumprir com seu objetivo científico e humano de contribuir com as crianças na época consideradas “anormais”, Binet dedicou anos de trabalho em seus laboratórios.

Mas muito antes de tudo isso, na Antiguidade, a deficiência não recebia a atenção senão dos bosques, dos rios e dos penhascos. O bebê que apresentasse algum tipo de deficiência, na Grécia Antiga, por exemplo, era jogado num penhasco qualquer ou abandonado num bosque, haja visto o mito de Édipo que serve de indicativo desse costume antigo. Na Roma Clássica, eram jogadas no rio¹⁴, como pode sugerir a lenda de Rômulo e Remo. Embora hoje pareça desumano, esse costume era coerente com as sociedades da época, eminentemente militaristas, que priorizavam a *perfeição* física e intelectual, num ideal de perfeição física e intelectual construído social, histórica e culturalmente. Termos que acompanhavam a palavra “deficiente” na Grécia Antiga eram “deformados” e “anormais”, por exemplo, como se pode encontrar em textos de Platão¹⁵.

¹³ Conforme Portrait (2003).

¹⁴ Conforme Cardoso (2008).

¹⁵ Cardoso (2008).

Dando um salto no tempo, chegamos à Idade Média, momento em que a Santa Inquisição tratava as deficiências com a fogueira. A pessoa com deficiência era considerada uma possessão do demônio, de um lado, e uma boa oportunidade de a Igreja mostrar sua força, de outro. Aos poucos, a Igreja foi perdendo seu poder de Estado e teve de dar espaço à ciência, sobretudo às ciências médicas e naturais, o que transferiu a preocupação com as deficiências dos inquisidores para os médicos da época¹⁶. Foi na Idade Média que começaram a surgir instituições para abrigar e enclausurar os indivíduos que não se adequavam aos padrões de conduta exigidos na época. Isso incluía criminosos, prostitutas, doentes mentais, leprosos, mendigos, etc., mas com o declínio do feudalismo, houve um aumento significativo de casos de pessoas que entraram em crise em decorrência da mudança do sistema de organização social¹⁷. No século XVIII, portanto, surge a psiquiatria ao ser o médico convocado para tratar de uma parcela dos internos dessas instituições.

A condição precária desses hospitais foi atenuada quando, por volta de 1800, Philippe Pinel mandou retirar as correntes e as grades que aprisionavam os doentes do Hospital de Salpêtrière, onde era diretor. Foi Pinel quem primeiro delimitou as fronteiras iniciais entre a loucura (transtornos mentais) e a alienação (deficiência mental) com o conceito de *idiotismo* em sua obra de 1809 (*Traité médico-philosophique sur l'alienation mentale*)¹⁸. Pinel deslocou o tratamento para problemas mentais das antigas sangrias, vômitos, purgações e ventosas para tratamentos mais voltados à aproximação com o outro e a terapias ocupacionais¹⁹. De fato, Pinel deu apenas o passo que lhe era possível dar e visualizar na época, estando, sem dúvidas, longe do que se aceitaria hoje. O fato é que a intenção era, a partir de supostos fortemente trazidos pela Revolução Francesa (*Igualité, Liberté, Fraternité*), dar dignidade ao paciente tratando-o com respeito²⁰. Aliás, este foi, talvez, o grande salto que Pinel deu: deslocar o sentido de doente mental, antes

¹⁶ Já no século XVI Anthony Fitzherbert se ocupou em tentar desenvolver uma espécie de procedimento diagnóstico para reconhecer a deficiência mental. Esse, segundo Cardoso (2008), pode ser considerado o primeiro teste de inteligência conhecido no mundo ocidental.

¹⁷ Conforme Jorge (1997).

¹⁸ Conforme Carvalho e Maciel (2003).

¹⁹ Conforme Alvares (2000).

²⁰ Meu objetivo não é defender ou parabenizar o trabalho de nenhuma das personalidades aqui mencionadas, mas tentar localizar alguns deslocamentos de sentidos que a deficiência mental sofreu nos últimos séculos, evidentemente, numa breve síntese.

visto como uma possessão do demônio ou um criminoso para *homo sapiens*²¹, o que, na história, pode ser considerado uma grande revolução.

Outro fato de interesse que marca esse personagem é que, em agosto de 1800, Philippe Pinel visitava o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, a fim de conhecer um jovem, que lá chegara, em torno dos 12 a 15 anos, encontrado na casa de um morador em Saint Sernin, em um janeiro de inverno rigoroso, tentando se proteger do frio. O que nesse menino chamava a atenção da comunidade e, em especial, da comunidade científica da época, no entanto, é que ele apenas grunhia, se comportava como um animal, caminhava às vezes em quatro pés, cheirava o que levava às mãos e não se comunicava por meio da fala. Na verdade, o garoto era conhecido na região, pois já havia sido visto algumas vezes na floresta de La Caune, mas fugia ao se tentar contato. Caçadores certa vez o capturaram, mas após 1 semana conseguira fugir até aparecer espontaneamente 1 ano depois em busca de calor próximo ao fogo em Saint Sernin²². Foi Pinel quem divulgou um parecer sobre aquele menino afirmando que não seria possível educá-lo, em razão de sua deficiência mental profunda.

Um jovem aluno de Pinel, entretanto, foi contrário a essa conclusão e conseguiu a guarda do garoto perante o governo. O tutor do menino, batizado de Victor, se chamava Jean Marc Gaspard Itard, e o garoto ficou mundialmente conhecido como o selvagem de Aveyron. Muito já se escreveu sobre ambos, porém, o que eu quero destacar aqui é o importante fato histórico e científico de Itard acreditar por anos – muito embora tenha se frustrado – na capacidade de aprendizagem de Victor. Isto é, o célebre doutor Pinel diagnosticara uma incapacidade total de aprendizagem em Victor, contra a qual Itard resolveu lutar por anos até dar-se por vencido. Pinel concluía que Vítor teria sido abandonado numa floresta (provavelmente pela própria família), após tentarem matá-lo por ser *deficiente*. Muito embora derrotado, Itard conquistou diversos avanços no desenvolvimento de Victor, provando que a capacidade para aprender *era maior do que Pinel e outros pensavam a princípio*, o que é pouco reconhecido até hoje para esse caso. Itard chega a afirmar num relatório ao Ministro do Interior que Victor,

²¹ Conforme Alvares (2000).

²² Conforme Mazzei e Sampaio (2007).

embora não pudesse ser comparado a jovens de sua idade, já estava mais próximo a eles do que ao Victor que chegara anos antes a Paris²³.

Quase 30 anos depois, Esquirol, outro discípulo de Pinel, lança uma obra em que propõe, além do conceito de *idiotia*, o de *imbecilidade*, devidas ambas a causas maturacionais, afirmando que os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais jamais se desenvolveriam normalmente nesses casos²⁴. Na sequência, Beaugrand veio confirmar a posição de Esquirol na obra *Aliénation*, de 1865²⁵. Em suma, Pinel propôs a ideia de “carência ou insuficiência intelectual” como definidoras do “idiotismo”. Esquirol sugeriu a noção de irreversibilidade ao acrescentar o conceito de “imbecilidade” ao de “idiotia” e afirmar que ambos não poderiam *jamais* se desenvolver normalmente. Beaugrand, ainda sob o rótulo de “alienação mental”, utilizado desde antes de Pinel e nunca até então abandonado, aprofunda o conceito de idiotia definindo-a como uma “insuficiência radical de algumas aptidões intelectuais e morais” (PESSOTI, 1999, p. 97).

Nessa época, iniciam os hospitais para os então “alienados mentais”, já que a medicina os queria estudar, e a sociedade os queria distante. Hoje se afirma que essas instituições tinham um caráter mais assistencial do que educativo, pois pouco se acreditava que o deficiente mental pudesse aprender e se desenvolver. Eram consideradas eternas crianças, incapazes e dependentes²⁶. Na verdade, enquanto estivessem internados, a sociedade da época agradecia.

Sobre esse contexto da história dos problemas relativos à saúde mental e a seu tratamento clínico, Michel Foucault escreveu várias obras que analisam a estrutura de poder que envolve médico e paciente, em especial, o doente mental. Em *A casa dos loucos*, Foucault (2002, p. 120) diz que Pasteur causou uma “formidável ferida narcísica” na figura do médico ao mostrar que ele, em vez de ser o agente que traz a cura, com suas mãos não esterilizadas ao passar de doente em doente, era o principal agente de proliferação das doenças. Eis porque, segundo o pensador francês, a função do hospital de “produzir a verdade da doença” não parou de cair com Pasteur, uma vez que o corpo do médico passou a se apresentar também como produtor da doença. Por sua vez, Esquirol faz do hospital psiquiátrico um lugar de diagnóstico e de classificação, segundo Foucault (2002, p. 122), uma

²³ Itard (2003).

²⁴ Conforme Carvalho e Maciel (2003).

²⁵ Conforme Carvalho e Maciel (2003).

²⁶ Conforme Cardoso (2008).

espécie de “retângulo botânico, onde as espécies de doenças são divididas em compartimentos cuja disposição lembra uma vasta horta”. Para Foucault, o médico desse período se tornou figura de poder, pois detinha o conhecimento sobre a doença, o domínio sobre a verdade dela e a influência sobre os pacientes. Esta última se mostrava tanto pela disciplina rigorosa, pelos castigos, quanto pelas preferências entre pacientes, pela vassalagem, domesticidade, etc., o que fez do médico o “mestre da loucura”, segundo Foucault.

Mais tarde, no entanto, à semelhança da crise que Pasteur provocou na medicina, Charcot a produziu na psiquiatria, segundo Foucault (2002), ao ser visto como quem produzia histeria nos pacientes. Novamente, o médico estava representando a produção da doença em vez da verdade sobre ela e sua cura. Na luta para justificar os asilos psiquiátricos como os lugares adequados para esse tipo de pacientes, Esquirol apresentou quatro razões para o isolamento²⁷, que, ainda segundo Foucault, se resumem na manutenção do poder: poder sobre o paciente, sobre as causas externas ao asilo e sobre a terapia e o adestramento. Para Foucault, o poder do médico aumenta à medida que o do paciente diminui.

Como evento político importante, ainda no século XIX, em 1876, no outro lado do Atlântico, Washington viu nascer aquela que viria a se tornar a instituição mais influente do mundo para tratar da deficiência mental: a American Association on Mental Retardation (AAMR). Desde 1921, essa associação vem publicando manuais que definem conceitos, classificam e teorizam tipos, orientam intervenções, etc., produzindo conhecimentos e balizando as tendências internacionais no tratamento de assuntos relacionados à deficiência mental.

Atualmente, entende-se que a deficiência mental (DM), do ponto de vista médico, é uma condição de difícil compreensão, conceituação e diagnóstico. Existem inúmeras abordagens sobre o tema filiadas a diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a medicina e a psicanálise.

No campo da educação, as referências para o tratamento da questão provêm sobretudo da psicologia do desenvolvimento e da medicina. Neste trabalho, vou tentar levantar alguns questionamentos desde o ponto de vista de um estudante de Linguística. Antes disso, ainda partindo de uma visão tradicionalmente mais difundida, vou selecionar e apresentar alguns tópicos relevantes a respeito do

²⁷ Ver Foucault (2002, p. 126).

conceito, do diagnóstico, da avaliação e dos pressupostos que norteiam os apoios ao jovem com diagnóstico de deficiência mental (dDM).

A Convenção da Guatemala, que o Decreto nº. 3.956/2001 internalizou à Constituição Brasileira, define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 10). A noção de deficiência claramente implica, portanto, uma restrição que impõe um limite, de forma permanente ou transitória, nas capacidades x ou y da pessoa em situação de deficiência. No caso da DM, essa limitação se dá nas capacidades intelectuais, que se caracterizam por estarem significativamente abaixo da média da comunidade na qual está inserida a pessoa com dDM. Isso se refere ao aspecto cultural a que o diagnóstico deve responder, uma vez que cada cultura (ou macrosistema) possui uma média própria de conhecimentos de que o indivíduo precisa para circular em seu meio. A AAMR conceitua, desde 2002, a DM como “uma incapacidade que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto na conduta adaptativa expressada nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade se expressa antes dos 18 anos” (FONT, 2008, p. 370).

Em 2002, esse manual mostrou a sua 11ª versão. Na anterior, em 1992, a AAMR já havia silenciado sobre a classificação de níveis da deficiência mental (leve, moderada, severa e profunda), mas as grandes mudanças da última versão são a proposição de preenchimento dessa lacuna deixada no manual de 1992, que não propunha nada para substituir a antiga classificação, e o olhar diferenciado a partir de cinco dimensões sobre o sujeito sob diagnóstico. O manual de 2002 dá ênfase aos tipos de apoio necessários a cada sujeito (intermitente, limitado, extenso e generalizado)²⁸, o que sugere uma preocupação com a participação do sujeito nas atividades da vida diária, bem como na situação de aprendizagem escolar. Ora, a mera classificação do nível da deficiência aponta para a possibilidade ou impossibilidade de o sujeito realizar tal ou tal tarefa. Já a indicação de tipos de apoio indica a possibilidade de o sujeito realizar qualquer tarefa, contanto que tenha o apoio necessário.

²⁸ Conforme Font (2008, pp. 374-5).

Na revisão bibliográfica sobre a DM, se há uma unanimidade, ela está na dificuldade e na complexidade de se estabelecer um diagnóstico. Dois enfoques se destacam para isso: o psicométrico e o funcional e adaptativo.

O enfoque psicométrico se baseia no teste de quociente de inteligência (QI) e, apesar de incessantemente criticado, é ainda o mais utilizado e mais amplamente aceito como confiável pela comunidade científica²⁹. A psicometria tenta sustentar a estabilidade e a imutabilidade de seus resultados, ou seja, o QI encontrado em um teste por uma criança passa, muitas vezes, em razão dessa crença médica, a acompanhá-la para o resto de sua vida. Conforme Fierro (2004, p. 194), todavia, “a provável presença de erros de medida nos testes pode levar a prognósticos errôneos sobre a futura capacidade da criança”. Para o autor, ainda, um dos sérios problemas do teste de QI é o caráter ideológico que o origina e que o mantém em sintonia com “verdades escolares”, que a sociedade trata como verdades. Isto é, esse teste é totalmente simpatizante a um comportamento intelectual que a instituição escolar culturalmente aceita como correto, tornando o que foge a ele como “erro”, o que, conseqüentemente, reduz o escore final da criança em teste, caso ela provenha de um nível econômico-social desprivilegiado. Isso inclui o favorecimento de posturas e competências típicas das classes altas e médias e leva crianças de classes baixas a escores inferiores.

Apesar de seus problemas, a psicometria ainda possui ampla adesão da comunidade médica e dos psicólogos e é um parâmetro aceito pela AAMR e utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa avaliação resulta na classificação (hoje também questionada, mas também ainda largamente utilizada) em deficiência mental leve (QI entre 55 e 70), moderada (entre 40 e 55), séria (entre 25 a 40) e profunda (abaixo de 25). A AAMR, no manual de 2002, recomenda a utilização dessa classificação, remetendo ao sistema CID 10 da OMS, além de indicar outra classificação, segundo a intensidade de apoios necessários, se intermitente (proporcionado quando necessário), limitado (caracterizado por sua consistência no tempo, que é limitado mas não intermitente), extenso (definido por seu envolvimento continuado e regular em alguns ambientes e sem limite de tempo) ou generalizado (proporcionado em diferentes ambientes e tende a ser para toda a vida) (FONT, 2008, p. 391).

²⁹ Conforme Font (2008, pp. 370-1).

O enfoque funcional, ou multidimensional, como tem sido chamado o modelo de 2002, avalia o sujeito por seu raciocínio, sua capacidade de resolver problemas, de desenvolver pensamento abstrato, entre outras operações mentais e que constituem o parâmetro mais decisivo para o diagnóstico da deficiência mental, (*dimensão I: habilidades intelectuais*); por sua capacidade de desenvolver habilidades para navegar na vida cotidiana, também fundamental para o diagnóstico, as quais são definidas como i. conceituais – linguagem, leitura, escrita, conceitos matemáticos, etc. – ii. sociais – interpessoais, autoestima, responsabilidades – e iii. práticas – atividades e habilidades instrumentais (*dimensão II: conduta adaptativa*); por suas práticas sociais nos diferentes ambientes em que circula, por exemplo, como vive, aprende, brinca, trabalha e se socializa (*dimensão III: participação, interação, papéis sociais*); por suas condições de saúde, importância dada, na avaliação, uma vez que as características da DM obscurecem, segundo o que se entende, a presença de outros problemas (*dimensão IV: saúde física, mental e fatores etiológicos*); e pelos contextos culturais em que se encontra do micro ao macrossistema; são avaliados em três níveis, a saber, o microsistema, que é a situação imediata em que a pessoa convive (família e outras pessoas próximas), o mesossistema, que se define como o bairro, a comunidade e as instituições que o atendem, e o macrossistema, que são os padrões globais da cultura e da sociedade que o envolvem (*dimensão V: contextos, ambientes e cultura*)³⁰.

O enfoque funcional não se centra apenas nas limitações do sujeito, já que leva em conta também suas fortalezas, ou seja, habilidades, capacidades e competências que esse sujeito já conquistou. Esse enfoque busca produzir um modelo de avaliação mais holístico do sujeito, lançando um olhar não apenas para a pessoa em situação de deficiência, mas também para seu contexto social e cultural, o ambiente em que vive e os espaços sociais por que circula. A finalidade dessa avaliação, dizem seus simpatizantes (p. ex., FONT, 2008), não repousa na rotulação, senão na determinação dos apoios mais necessários que esse sujeito vai precisar receber.

Mesmo com uma gama maior de referências para se fazer essa avaliação, ao se avaliarem as habilidades intelectuais, no entanto, cai-se novamente no teste de QI para mensurar “o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o

³⁰ Conforme Font (2008, pp. 370-373).

pensamento abstrato, a compreensão de ideias complexas, a aprendizagem rápida e a aprendizagem por meio da experiência” (FONT, 2008, p. 370). Ainda que não seja minha intenção seguir o enfoque “a” ou “b”, considero o enfoque funcional menos equivocado que o psicométrico porém, desejo contribuir para repensar a inoportuna existência da psicomетria no interior desse novo enfoque por meio da investigação das manifestações de *construção de sentido*, processo que penso ser mais adequado para compreender a constituição das habilidades intelectuais do que um “teste” de QI. Mas isso fica para mais adiante.

Para concluir, ainda que não seja objetivo deste trabalho sequer encontrar ou esboçar as teses centrais da obra de Foucault, assumir a influência inquestionável de seus estudos na compreensão da própria ciência se torna indispensável. A meu ver, Foucault desenvolveu uma maneira de pensar que reitera a compreensão da relação conhecimento-objeto como uma relação simbólica, histórica e discursivamente construída. Em outras palavras, o poder de verdade que a ciência *possuía* foi desnudado por Michel Foucault. O autor mostrou que, mediante o discurso, ela apenas *construiu para si* esse poder. O conhecimento não pertence ao objeto e dele, portanto, não é *extraído*. Logo, o conhecimento sobre a deficiência mental pode não corresponder ao que são, de fato, as características das pessoas assim diagnosticadas. O conhecimento sobre o que hoje se chama de deficiência mental, ou intelectual, foi elaborado dentro de uma formação discursiva. O mais seguro a saber é que, a cada momento da história, o ser humano projeta as verdades sobre os fatos que ele mesmo criou e eis que, enquanto durarem, são esses significados apresentados como “verdades” que orientam a vida em sociedade. Retomando a epígrafe que abre este capítulo, a verdade a ser dita, a verdade adormecida é aquela que está por se formar histórica e discursivamente. Aliás, não é a verdade, como bem diz Foucault, mas *uma* verdade.

Até aqui estou tentando mostrar, de forma tão sintética quanto possível, o contexto de construção de noções de deficiência mental e de resistência a essas representações. O propósito que guia minha investigação é repensar o que fundamenta a concepção de deficiência mental, que é a indicação de uma “limitação” intelectual. Por um lado, esse limite se impõe e hoje é mensurado pelo teste de QI, mas, por outro, ele pode ser alargado por meio de apoios adequados. Ora, se o limite pode ser ampliado de tal forma que não se pode determinar até onde ele vai, o que ele limita? Ele existe, uma vez que é uma limitação não limitável? E se

todo sujeito opera movimentos complexos de construção de sentido³¹ – ainda que considerados pela cultura como equivocados – como afirmar sem medo de errar que o escore baixo no teste de QI comprova *restrições* no raciocínio? Até que ponto conhecemos esses movimentos de construção de sentido? Em que medida esse desconhecimento pode determinar que alguém não o realizou pelo fato de não o termos compreendido?

A hipótese que levanto é que a deficiência mental seja um engano, no sentido semiótico do termo, o que significa uma relação entre o não ser e o parecer, isto é, parece que existe uma deficiência, mas, sob outros pontos de vista, poderá estar ocorrendo um saber que não se manifesta devido à crença que orienta a leitura das manifestações, e essa crença é a ideia de deficiência de aprendizagem à qual a concepção de construção de sentido, em sua dimensão de construção, poderá se contrapor. Ela apresenta significados que são manifestados na construção de sentidos mas não reconhecidos e, conseqüentemente, desprezados.

Enfim, a resistência epistemológica não inaugurada mas trazida pela obra de Foucault, que se opõe a essa representação social sobre a deficiência mental construída social, histórica e discursivamente por personagens que aqui foram selecionados por terem deixado marcas próprias, como Jean Itard, Philippe Pinel, entre outros (ainda que possa haver personagens mais significativos nessa história), é de fundamental importância para se perceber que a deficiência mental, assim como qualquer outra construção científica, é uma invenção produzida dentro de uma formação discursiva, mas que tem como pressuposto que a ideia de que o desenvolvimento humano, como proposta da ciência, pode, ainda, estar servindo para classificar seres humanos, muito embora não se saiba o suficiente para se determinarem prognósticos infalíveis, como mostra a busca de verdades, por um lado, a fim de se efetuarem diagnósticos e, por outro lado, a concomitante afirmação de certezas que asseveram convicções mais tarde refutadas.

No próximo capítulo, vou apresentar uma discussão a respeito do desenvolvimento, da aprendizagem e da construção de sentidos, já que a afirmação de uma deficiência implica a crença, por parte de quem confere o diagnóstico, em um problema de desenvolvimento.

³¹ A noção de construção de sentido será abordada no próximo capítulo.

3 EMERGÊNCIA: ANARQUIA, CAOS E AUTO-ORGANIZAÇÃO

Entendemos (...) que existe perigo no uso de teorias consensuais. Trata-se da permanência na zona de conforto do 'já visto', o que significa o fortalecimento do consenso. (...) Trabalhar com teorias novas exige uma construção de um modo novo de gerar conhecimento, que necessariamente nos pega despreparados
Fraga (2011).

Já que a suposição da deficiência mental deve pressupor conhecimento sobre o desenvolvimento, desloco, portanto, essa discussão para o desenvolvimento e seus corolários, incluindo a aprendizagem.

Lev S. Vygotsky e seu grupo dedicaram boa parte de suas pesquisas a essa questão num período em que já se apresentavam diferentes propostas de compreensão do tema, as quais dão frutos até hoje. A proposta do grupo de Vygotsky distingue o desenvolvimento da aprendizagem. O desenvolvimento se dá, para eles, em dois momentos, primeiramente, pelas atividades coletivas e, em seguida, pela atividade individual (VYGOTSKY, 2001, p. 114). Para o psicólogo russo e seu grupo, as atividades intrapsíquicas determinam o desenvolvimento efetivo da criança, e este está ligado ao estágio maturacional do indivíduo. É o campo de capacidades psíquicas já construído pelo sujeito que é posto em atividade, sem a necessidade de nenhum tipo de auxílio externo³².

É esse desenvolvimento efetivo que serve de suporte para a aprendizagem. O sujeito utiliza esse seu desenvolvimento intrapsíquico para construir novas aprendizagens. Vygotsky (2001) mostra que a criança, ao receber um determinado apoio, pode realizar atividades que vão além de sua capacidade individual, comprovando a existência de uma zona de desenvolvimento potencial (ZDP), ou seja, um campo de capacidades que ainda não estão bem desenvolvidas, mas que

³² A ideia, porém, de que as capacidades psíquicas do sujeito são produzidas a partir de um vínculo inexorável entre sujeito e meio foi central no pensamento de Vygotsky. Para ele, as "entradas" do conhecimento são interdependentes e interconectadas: os planos filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético se dão a um só tempo, se combinam na história psíquica do sujeito, sendo impossível prever os limites de cada dimensão. Portanto, a aprendizagem é um fenômeno psicológico que não pode ser determinado a partir de etapas sucessivas, mas interdependentes. A exterioridade tem um papel central na constituição psíquica.

já podem ser acessadas pela criança com o auxílio de um par mais experiente. É nesse sentido que Vygotsky elevou o valor da imitação para o processo de desenvolvimento, postulando a necessidade indispensável dessa atividade para a criança. A aprendizagem atua nessa zona potencial consolidando, de um lado, aquelas capacidades que ainda não estavam bem formadas e ampliando o desenvolvimento efetivo e, de outro, gerando a renovação da zona de desenvolvimento potencial.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem vai se dar na *interação* do sujeito com o contexto, entendendo este como a relação entre o objeto do conhecimento, o ambiente e o mediador (par mais experiente). Essa relação entre um par iniciante e um mais experiente é definida como mediação. A meu ver, a visão vygotskiana, entretanto, pressupõe uma hierarquia na interação, ao focar, na influência que exerce o par mais experiente sobre o aprendiz, essa influência, em vez de assumir o movimento de auto-organização e de resistência de que o par menos experiente se vale enquanto sujeito em atividade. Sem dúvidas, a interação, para o autor russo, é um movimento relacional cuja zona de mediação permite que o sujeito que aprende também ensine. Nesse sentido, a hierarquia se dissolveria. No entanto – ainda que o conhecimento, para Vygotsky, deva ser visto num plano contextual, ou seja, não há conhecimento maior/melhor ou menor/pior, mas saberes contextuais – a hierarquia a que me refiro consiste numa relação em que se deseja que um aprenda o que o outro espera ter ensinado. E esse desejo, a meu ver, revela uma pretensão à hierarquia. A aprendizagem (e, por conseguinte, o desenvolvimento) só ocorreria se esse desejo fosse realizado.

Numa outra perspectiva, Johnson (2003) critica a tradição que se desenvolveu na história do pensamento humano baseada na hipótese do líder desencadeador de ações. Ao referir pesquisas que analisaram padrões de comportamento em comunidades humanas, de formigas, entre outros, o pensador norte-americano mostra que, por mais que se tenha tentado postular a existência de líderes nessas organizações, simplesmente, esses líderes não existem.

Apenas para ilustrar essa discussão, vou mencionar o caso de um organismo parecido com uma ameoba, chamado *Dictyostelium discoideum*, com o qual o autor inicia seu livro. Esse organismo é uma massa laranja-avermelhada que se move muito lentamente e se alimenta de algumas matérias orgânicas em decomposição e, portanto, pode ser encontrado em cima de cascas ou folhas de árvores caídas no

chão. Isso se o tempo está quente e seco. Contudo, se o clima mudar e passar a úmido e fresco, como num passe de mágica, esse organismo “desaparece”. Na verdade, ele se divide em milhares de micro-organismos unicelulares. Assim, quando o clima está favorável para a produção de seu alimento, esse organismo são milhares de indivíduos simples que conseguem sobreviver sozinhos. Mas, quando o clima se torna mais hostil, todos esses indivíduos se juntam para sobreviver como uma comunidade.

O que Johnson destaca sobre isso é que, durante anos, tentou-se provar que para efetuar esse movimento existiam líderes que começavam a emitir a substância que funciona como sinal para que ocorra a junção dos micro-organismos em momentos de necessidade. Ocorre que esses “líderes” nunca foram encontrados. Essa busca durou até que uma pesquisadora propôs outra forma de pensar: “e se as células se organizassem em comunidades por si próprias, sem a presença de líderes?”. De fato, foi esse palpite que se mostrou correto após as investigações que se seguiram. Em suma, a agregação do *Dictyostelium discoideum* se dá por meio da liberação individual de certa substância, sem a existência de qualquer hierarquia. Para Johnson (2003), esse é um exemplo de organização que, a partir de estruturas simples, é capaz de gerar estruturas complexas, e a esse movimento o autor chama de emergência. Mas, mais do que isso, contrariando um imaginário que atravessa a história do pensamento humano, abre-se espaço para se perceber que essa emergência se dá sem a necessidade de líderes.

A emergência, portanto, traz a possibilidade de perceber uma via de mão dupla para as relações de mediação e de interação, ao apontar para a auto-organização e a não obrigatoriedade de um líder para o alcance de uma nova ordem. Isto é, a partir desse princípio, a meu ver, pode-se postular que *o iniciante não aprende pela influência de um par mais experiente, mas aprende pelo próprio movimento de auto-organização*, por meio do qual, ele mesmo, na interação, consolida conhecimentos ainda instáveis, o que serve como alicerce mais seguro para a construção de novos conhecimentos, além de construir conhecimentos novos que entrarão para o repertório do desenvolvimento potencial. Não cabe, então, falar em aprendiz e *expert* nem em sujeito (no singular), mas em sujeitos (no plural).

Para compreender essa tese, cabe discutir um movimento psíquico que estou chamando de construção de sentidos, que considero ser a pré-história de cada aprendizagem. A interação entre os sujeitos, o objeto do conhecimento e o ambiente

oferecem possibilidades de ilimitadas construções de sentido. Ilimitadas, infinitas, mas não “quaisquer”. Em termos quantitativos, é impossível determinar um limite de construções de sentido viáveis a cada situação, mas, em termos qualitativos, nem todas as interpretações são viáveis. Entendo que o sujeito, em sua indispensável relação com o outro e com o contexto³³, oportuniza o *lançar de sentidos* enquanto movimento caótico sobre variados elementos do contexto. Nesse sentido, não há um líder, por mais que haja um par experiente que deseja ensinar determinada série de coisas. O movimento caótico não permite a existência de uma segurança de relação e uma transparência entre o que se deseja ensinar, de um lado, e o que efetivamente se aprende, de outro. Quando ambas intenções se aproximam é porque ocorre uma sintonia – comunicada, compreendida e aceita entre os pares, mas não indispensável.

A meu ver, o sentido é lançado e a emergência ocorre quando a auto-organização acontece e impõe uma *ordem de alto nível* a componentes relativamente simples que são as microconstruções de sentido promovidas pela mediação-interação. A emergência dessa auto-organização corresponde à aprendizagem. Fundamentalmente, não estou chamando de aprendizagem, no entanto, apenas o conhecimento esperado, desejado pela parte mais experiente, considerado culturalmente “correto”, mas toda representação que é assimilada enquanto conhecimento novo no repertório do sujeito mediante a atividade de construção de sentidos. Essa atividade se constitui em um movimento caótico dos sujeitos em busca do sentido, ancora-se em pistas ou elementos do contexto, por meio da mediação e da interação, e se auto-organiza enquanto aprendizagem, uma vez que ocorre a assimilação do conhecimento novo representado no repertório do sujeito. Vygotsky (2001, p. 116) é quem pode completar a compreensão desse movimento, ao afirmar que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. Isto é, cada aprendizagem cria uma nova área de desenvolvimento potencial que virá a se transformar em desenvolvimento efetivo, que possibilita uma nova aprendizagem e assim sucessivamente. O que penso estar acrescentando a isso é que a aprendizagem é a assimilação de micromovimentos de construção de sentidos empreendidos na interação e *constituídos por uma atividade caótica e anárquica de*

³³ No sentido de Vygotsky (1989).

auto-organização. A construção de sentidos é a própria atividade ininterrupta de significar o mundo que caracteriza o ser humano.

O que se chama de DM, nessa lógica, não é senão uma atividade de manifestações menos desejadas em relação ao que almeja aquele que espera ser líder na interação. A institucionalização do poder, incansavelmente estudada por Michel Foucault, está a serviço de que se fortaleça a representação da hierarquia como algo indispensável e “natural” às relações humanas. Na crença de que interações languageiras manifestam um jogo de poder que assegura a existência de um líder e instituídos do poder social, histórica e discursivamente construído, criam-se diagnósticos em razão de o desenvolvimento de determinados indivíduos não responder ao que o ideal de um líder poderia esperar. Estou querendo dizer que, na DM, a aprendizagem não se dá na estreita relação com um líder que ensina aquilo que quer para o outro, nem tampouco na chamada *normalidade* é assim. Pelo contrário, a desejada influência do par mais experiente se reflete menos no desenvolvimento em alguns casos, o que, por outro lado, o torna, a meu ver, mais evidentemente auto-organizado. Portanto, o desenvolvimento é, sem exceção, um processo de auto-organização em que emergem, de estruturas simples, sistemas complexos de potencial de atividade, que se utiliza mais claramente, ou menos, da influência da manifestação de outros organismos em interação.

Porém, o rótulo de DM vela e revela ainda uma cultura de classificação de pessoas tal como a “horta” que Foucault (2002, p. 122) atribui a Esquirol. Vela, porque, no correr do tempo, essa cultura tenta se renovar buscando novos termos que herdaram representações diluídas social e historicamente³⁴. Revela, pois, sem abrir mão da classificação, não permite a transformação efetiva das representações que orientam as práticas sociais. Com Jovchelovitch (2008, p. 24), assumo que “definir quem possui conhecimento racional é um problema teórico não resolvido e um ato político”. É nesse sentido que, neste trabalho, sinto que devo me colocar no interior do movimento de resistência mencionado no capítulo anterior, por assumir que as representações sociais geram um círculo vicioso que desprivilegia aqueles que são enquadrados pelo rótulo da deficiência mental. Uma criança que recebe

³⁴ Apenas para ilustrar essa questão, refiro o trabalho de Rech (2010), no qual há uma análise do movimento de criação de uma nova nomenclatura para se referir aos alunos com necessidades educacionais específicas desde a década de 1990 no Brasil. A autora parte da hipótese de que a construção do outro serve para indicar como queremos ser vistos. Portanto, a construção da representação de alunos com deficiência serve para reafirmar a própria *normalidade*, ainda que travestida de eufemismos.

esse rótulo cai numa malha de representações que lhe reduzem a autonomia ao lhe asseverar um limite e lhe determinar níveis “científicos” de dependência.

Para Jovchelovitch (2008), as representações sociais são ações que se estruturam por meio das atividades comunicativas, que ligam sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo no mesmo processo em que constrói os participantes dessas práticas.

Além disso, ela é uma forma construída pela ação comunicativa de interlocutores em contexto e dentro de um horizonte de tempo. Esse sistema de relações intersubjetivas e interobjetivas é o que define a configuração simbólica dos objetos no mundo social e, em última análise, o conjunto de códigos simbólicos partilhados que estabelecem o que é real para nós, num determinado contexto de tempo (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 73).

Para a autora, a fenomenologia mostra que, antes mesmo de conhecermos o mundo, desenvolvemos o sentimento de pertença, e esse pertencimento vai configurar o conhecimento que desenvolvemos desde o início. As representações sociais, portanto, para a autora, não apenas constroem o mundo, mas também propõem *estados de ser*, “identidades, relações e práticas que revelam o ‘quem’, ‘como’, ‘o que’, ‘porque’ e ‘para que’ do conhecimento” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 93).

Comunidades constroem um repertório comum de saber que perdura temporalmente e dá aos membros da comunidade os parâmetros a partir dos quais indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor e relacionam suas histórias individuais a narrativas mais amplas de vida comunitária. O conhecimento comum produzido pela comunidade oferece os nós associativos que geram a experiência de pertença (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 137).

A meu ver, portanto, o diagnóstico de DM instaura um quadro de dependência e de restrições ao qual as crianças assim definidas *pertencem* desde cedo e que vai orientar suas histórias de aprendizagem ao longo da vida. Esse quadro também orienta as pessoas do entorno, que, em função dele, reforçam a dependência e a restrição da autonomia da criança. Não é novidade afirmar que o desenvolvimento da autonomia é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da aprendizagem. É esse quadro que influencia fortemente os vínculos a serem estabelecidos entre a

criança e os outros sujeitos e entre a criança e o mundo. Ocorre o movimento contrário ao da ZDP de Vygotsky. Ao lado do desenvolvimento que Vygotsky postulou – que mesmo assim não é esgotado – se desenvolve uma zona de *despotencialização* estimulada pelo imaginário de incapacidade que acompanha essa criança e que constrói as representações que alimentam as práticas sociais que a envolvem.

Em contraposição a essa prática de exclusão e de desvalorização de seres humanos que fomenta ainda uma conduta de despotencialização de indivíduos, neste capítulo, estou revitalizando uma visão do desenvolvimento humano que dispensa a categorização de sujeitos como deficientes. O desenvolvimento seria, então, um processo caótico de auto-organização que indispensavelmente ocorre mediante processos de interação. Isso implica dizer que a atividade de interação não possui um líder, mas parceiros que tentam influenciar e/ou serem influenciados, por um lado, e, por outro, auto-organizam-se, de fato, por meio de movimentos de construção de sentidos nem sempre planejados.

Essa visão cria uma concepção de como interpretar a aprendizagem baseada em três princípios: o da *anarquia* da interação (a ausência de líderes); o do *caos* (uma atividade responsiva ao contexto praticamente imprevisível); e o da *auto-organização* (processo que gera estruturas mais complexas a partir de estruturas simples).

A ausência de líderes não significa que, na organização social, não haja uma disputa por papéis de liderança ou mesmo uma imposição de lideranças, uma hierarquia previamente estabelecida pelos próprios papéis sociais. Pelo contrário, essa hierarquia foi construída pelas organizações sociais ao longo do tempo e é manifestada mais claramente, ou menos, mediante cada interação. Não obstante, essa hierarquia socialmente estabelecida não comanda a construção de sentidos que ocorre durante as interações. Em outras palavras, não existe uma relação hierárquica na construção de sentidos, porque ninguém tem o poder de determinar como o outro vai elaborar sua significação sobre o mundo, por mais que haja uma hierarquia de papéis socialmente constituída e até aceita por ambas as partes, que influencia na construção de sentidos.

Essa ausência de líderes ocorre porque a construção de sentidos é ancorada em pistas do processo de interação que podem ou não ser aquelas desejadas pelos pares. Esse é um princípio da imprevisibilidade, que faz das interações situações

únicas em que não há como prever quais significações serão realizadas pelos parceiros, por mais que uma das partes queira “conduzir” os sentidos do outro. Essa condução pode ser tomada, no máximo, como uma pretensão, mas a construção de sentidos, como disse anteriormente, se dá por meio de um movimento caótico em que cada um significa uma fração daquilo que está ao seu alcance. Um tenta orientar o outro, mas isso não significa que essas orientações sejam compreendidas e/ou aceitas dados os inúmeros elementos outros do contexto que concorrem como informações a serem consideradas e significadas. Essas pequenas variações que não são necessariamente operadas por um dos participantes podem gerar mudanças radicais na construção de sentidos.

Finalmente, o princípio da auto-organização anuncia que o processo de construção de sentidos e, posteriormente, o da aprendizagem se dá pelo próprio sujeito a partir de movimentos simples de busca de significados, formando estruturas complexas de significação, que são a própria aprendizagem. O desenvolvimento é um processo que ocorre, ao mesmo tempo, coletiva e individualmente. A interação é, sem dúvida, o ponto de partida fundamental para promover o desenvolvimento. Como afirma Vygotsky (2001, p. 114),

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Para o psicólogo russo, a linguagem segue esse esquema, à medida que, primeiramente, ela serve para comunicação e, em seguida, se transforma em linguagem interna, que fornece os meios fundamentais para o pensamento. Não é estranho seguir afirmando que esse processo interno é autorregulado, isto é, uma vez que o sujeito está em atividades interacionais, o contexto oferece um leque de possibilidades a serem significadas e assimiladas enquanto aprendizagem (a qual desencadeará o desenvolvimento), mas tudo isso acontece internamente mediante um movimento de auto-organização que transforma simples observações de ocorrências interacionais em esquemas complexos de construção de sentidos que, em movimentos cíclicos, provoca o desenvolvimento.

Esses três princípios servirão de parâmetro para balizar o estudo da interação com meu aluno colaborador durante o uso de um jogo digital. Desejo mostrar como esse processo todo se dá mediante a atividade de linguagem. Antes disso, porém, devo traçar algumas observações pertinentes sobre o jogo utilizado.

4 POR QUE O JOGO DIGITAL DE CAÇA-OBJETOS?

Estamos nos organizando em torno do conceito de Letramento Digital como uma noção em construção. A ideia de estar em construção se justifica pelo fato de que entendemos que esta noção deve partir primeiramente de pesquisas empíricas vivenciadas ou estudadas pelo grupo a partir da cibercultura e não da transferência da cultura impressa para o contexto digital
Fraga (2011).

Antes de iniciar a interpretação das interações e das práticas de linguagem a serem estudadas neste trabalho, é indispensável ser apresentado ao leitor o jogo utilizado como a mediação escolhida, uma vez que não só o leitor pode não ter a experiência desse tipo de manifestação cultural, como ainda merecem destaque as características que fazem com que esse tipo de jogo tenha sido escolhido para este trabalho.

Mostrei três diferentes jogos do mesmo agrupamento ao aluno-colaborador da pesquisa, a quem passarei a chamar de Gustavo. O site de onde esses jogos foram comprados³⁵ se refere a esse agrupamento como *Caça-objetos* (de agora em diante, CO). Dentre os três jogos oferecidos, aquele que, de fato, despertou maior interesse de Gustavo foi um, chamado *Pirateville*³⁶. O menino gosta de histórias de piratas, e isso parece ter sido suficiente para tal preferência, visto que os outros jogos possuíam outros temas. Entre os dois jogos preteridos, está *Treasure Masters Inc.*³⁷, que será referido mais adiante, na interpretação da interação, pois foi utilizado nos dois primeiros encontros entre pesquisador e aluno colaborador. A seguir, no entanto, vou me concentrar na apresentação do jogo que foi mais utilizado para facilitar a exposição, ainda que sejam ambos semelhantes.

Como costumam ser esses jogos, há uma história que serve de pano de fundo para a brincadeira. É possível dizer que *Pirateville* é jogado em “primeira pessoa”, pois a visão que o usuário tem da interface do jogo é a de um personagem, ou seja, o usuário deve assumir o papel desse personagem (como mostra a Fig.

³⁵ A saber, <<http://www.ojogos.com.br>>.

³⁶ Os direitos desse jogo pertencem a Real Games e a Nevo Soft. O jogo *Pirateville* se encontra disponível para testagem por 60 minutos, gratuitamente, ou para compra, no site mencionado.

³⁷ Direitos reservados a Game House, Alawar Games e Casa Games.

4.1). A legenda que aparece na parte inferior da imagem corresponde à fala do personagem a ser assumido pelo usuário, neste caso, de Jack Atirador. A Figura 4.1 mostra a chegada de Jack na Taberna do Cais, onde deve encontrar o Capitão Henry Relâmpago. Basicamente, o enredo do jogo é que Jack recebe do Capitão uma caixa misteriosa a fim de protegê-la e entregá-la no outro dia a Billy, o dono da taberna, que lhe dará uma recompensa de 100 peças de ouro. Evidentemente, enquanto a caixa está sob o poder de Jack, ocorrem situações inusitadas que o impedem de encerrar a história assim tão facilmente, ao entregar a encomenda. Mas isso não vem ao caso, pois não estou tratando de uma análise do jogo. A Figura 4.1, além disso, mostra o cenário básico da Fase 1 do jogo (A Taberna do Cais). O que aparece para quem joga é um cenário com uma quantidade enorme de objetos de toda sorte, mediante uma interface de excelente qualidade gráfica.



FIGURA 4.1 Quadro que mostra que o jogo está em primeira pessoa.

À medida que os diálogos vão se desenvolvendo, os personagens vão pedindo a Jack que encontre objetos entre o cenário excessivamente preenchido. A Figura 4.2 (à esquerda) mostra o Capitão Henry Relâmpago pedindo uma bebida por

meio de um balão de fala como se estivesse encarando o usuário do jogo. No quadro seguinte (Fig. 4.2, à direita), aparece a explicitação da tarefa (encontrar todas as 11 garrafas da cena).



FIGURA 4.2 Quadros que mostram a proposta de uma tarefa: (à esquerda) pelo balão de fala do Capitão Henry Relâmpago – Legenda: *Há várias bebidas aqui. Pode se servir, ele não vai se importar!*; (à direita) pela orientação explícita – Legenda: *Meta. Pegue todas as garrafas.*

O papel do jogador é encontrar os objetos requeridos. A Figura 4.3 mostra a cena onde devem ser encontradas as garrafas. Na parte superior da imagem, da esquerda para a direita, podem-se visualizar o dispositivo que oferece uma dica³⁸, o marcador que registra quantos itens falta encontrar, o contador de tempo, o dispositivo que guarda a orientação da tarefa e o item que retorna ao menu.

A Figura 4.4 mostra o mesmo cenário, mas numa situação em que os itens a serem encontrados são solicitados por meio de uma lista de contornos, em que o usuário do jogo deve reconhecer a que objeto pertence o contorno para localizá-lo na cena. A cada item encontrado, o jogador deve clicar sobre o objeto, que desaparece da cena e dá lugar ao próximo contorno na lista de itens. Nesse caso, o jogador não precisa conhecer o nome das coisas, mas deve memorizar seu contorno para, quando encontrar algo parecido, poder clicar. É importante ressaltar que o contorno não oferece o efeito de três dimensões que o desenho no cenário possui, o que dificulta bastante para procurar determinados itens mais incomuns. Além disso, tanto as dimensões dos contornos podem ser muito maiores ou muito menores do que o item na cena quanto a posição em que se encontram ambos – contorno e

³⁸ O dispositivo da dica pode ser usado uma vez para encontrar um item de difícil localização. Ao ser utilizado, o fundo azul se esvazia e recomeça a preencher-se de azul, lentamente. Só ao fim do processo é que se pode recorrer novamente à dica.

objeto – pode ser diferente. Ou seja, o jogador precisa adaptar constantemente suas impressões sobre o que vê para conseguir encontrar os objetos desejados.



FIGURA 4.3 Encontre todas as garrafas.

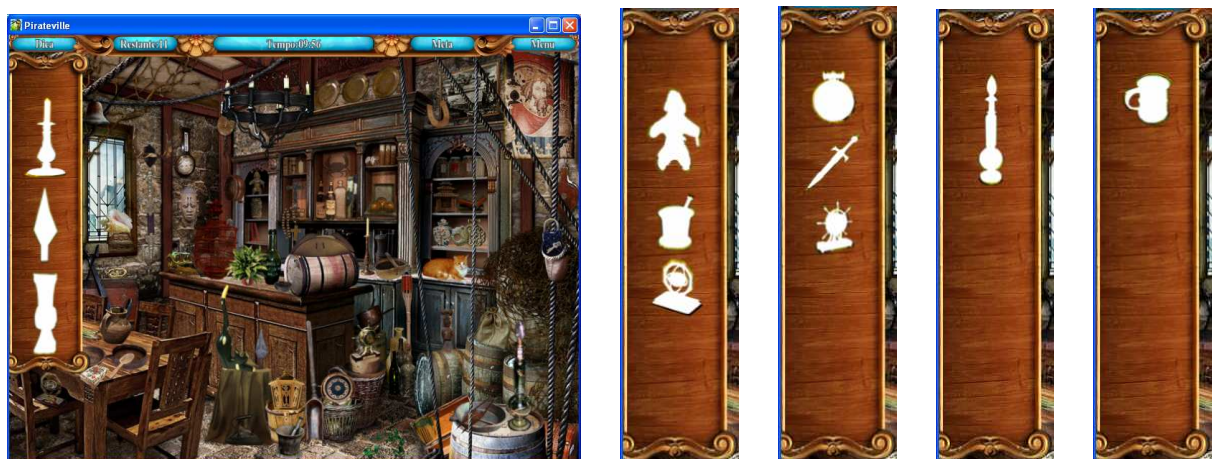


FIGURA 4.4 Encontre a caneca: (à esquerda) o cenário completo; (à direita) apenas o detalhe da lista de itens a serem encontrados expressos apenas por seus contornos.

A Figura 4.5 mostra a lista de itens organizada por expressões nominais. Nesse caso, o jogador deve consultar as palavras na lista para procurar os objetos

no cenário. Pelo menos duas características dessa atividade dificultam sua realização. A primeira é que os itens, às vezes, são vagos, como o “Ferro”, que se trata especificamente de um ferro de passar roupas, ainda que a palavra possa remeter a muitos objetos diferentes. A segunda característica é que as expressões formadas podem despistar o jogador, se ele não possuir conhecimento de mundo que atenda às expectativas do jogo. É o caso de “Vaso chinês”, em que não basta ser um vaso, pois ele deve ser decorado com a pintura típica oriental. Do mesmo modo, o jogador pode desconhecer o próprio item lexical ou a expressão nominal utilizada, como o item “Sabre”, que aparece na Fase 3, ou até mesmo o formato do objeto, como no caso da “Caixa de tabaco”, que, no jogo, é uma caixa circular, bastante incomum, já que, em geral, essas caixas costumam ser retangulares.



FIGURA 4.5 Encontre a caixa de tabaco: (à esquerda) o cenário completo – Legenda: (de cima para baixo) Máscara, Vaso chinês, Ferro, Cruz e Saco; (à direita) apenas o detalhe da lista de itens a serem encontrados expressos por expressões nominais – Legenda: (de cima para baixo; da esquerda para a direita) Pá, Ferradura, Concha do mar, Tocha, Planta e Caixa de tabaco.

Na Fase 2, o jogo apresenta duas novidades que desafiam o jogador em relação à anterior. A primeira é que, na atividade inicial na Casa da Vidente, as luzes estão apagadas, e o cursor do *mouse* passa a ser o foco de uma lanterna (Fig. 4.6). A tarefa é, nessa escuridão, encontrar 12 velas de diferentes cores e formatos. A segunda é um tipo de jogo de diferenças (Fig. 4.7) em que o jogador deve comparar dois cenários quase iguais a fim de encontrar 10 itens que aparecem em um mas não no outro.



FIGURA 4.6 Casa da Vidente: encontre as velas.



FIGURA 4.7 Encontre as diferenças.

Numa perspectiva que parte do interacionismo sociodiscursivo (ISD)³⁹, venho assumindo, em publicações com o grupo de pesquisa do qual participo⁴⁰, que alguns jogos digitais, entre eles o de CO, é um hipergênero de texto configurado na *ordem do jogar* por uma heterogeneidade constitutiva de discursos que convergem para a finalidade da atividade humana do jogo (HAAG et al., 2005, HAAG, no prelo). Esse hipergênero requer a interatividade com o usuário, que passa ao estatuto de jogador, ao operar o movimento de introprojeção, em relação ao personagem por ele utilizado e ao enredo do jogo.

A própria configuração do jogo, enquanto texto, opera simultaneamente, a meu ver, nas ordens do narrar e do expor. Para Bronckart (1999), a relação entre o mundo ordinário e o mundo virtual criado pela atividade de linguagem coloca em funcionamento um conjunto de operações psicológicas de caráter binário. A conjunção entre esses mundos produz discursos na ordem do expor e é realizada linguisticamente pela ausência de coordenadas de espaço e de tempo. Já a disjunção entre esses mundos gera discursos na ordem do narrar e é posta em funcionamento linguisticamente pela ruptura mediante o uso de expressões de espaço e de tempo que marcam que mundo ordinário e mundo virtual estão disjuntos. Tanto num caso como no outro pode haver a implicação das instâncias de agentividade ou não, ocasionando um expor implicado, ou autônomo, ou um narrar implicado, ou autônomo. O que ocorre no jogo, a meu ver, é que, dada a sua heterogeneidade, essas operações, de conjunção e de disjunção, se realizam ao mesmo tempo. A Figura 4.2 (à *direita*), por um lado, mostra o balão de fala do Capitão Henry Relâmpago, que diz: “Há várias bebidas aqui. Pode se servir, ele [Billy, o proprietário da taberna] não vai se importar!”, o que o caracteriza como um discurso interativo, apontando para um expor implicado. A implicação, nesse caso, se refere ao personagem de Jack Atirador, que deve ser assumido pelo usuário do jogo. A Figura 4.2 (à *esquerda*), no entanto, apresenta a ordem “Pegue todas as garrafas”, em que a implicação se dá com o estatuto do jogador, pois é o usuário investido de seu papel no enredo do jogo que deve praticar essa ação⁴¹. Por outro

³⁹ Abordagem empreendida por Jean-Paul Bronckart e colaboradores, oriunda da corrente de pensamento do interacionismo social, conforme Bronckart (1999; 2006a; 2006b).

⁴⁰ Laboratório de Linguagens e Tecnologias Digitais para Ensino e Aprendizagem de Línguas (LLITEC-EAL), departamento do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGLA – Unisinos), orientado pela Prof^a. Dr^a. Dinorá Fraga.

⁴¹ Em Haag et al. (2005), propusemos o conceito de introprojeção para nos referirmos a essa operação psicológica que o jogador faz ao assumir a identidade de um personagem no jogo. Leontiev

lado, o cenário que aparece nessa mesma figura provoca uma ruptura entre as coordenadas de espaço e de tempo do usuário, de um lado, e as do personagem, do outro. Essa ruptura testemunha a ocorrência de um narrar que implica as instâncias de agentividade do sujeito que joga, no nível do personagem. Esse jogo semiótico produzido opera simultaneamente nas ordens do expor e do narrar, gerando uma outra ordem que é típica do jogar (HAAG et al., 2005; HAAG, no prelo).

A escolha por esse tipo de jogo para ser a mediação estudada nesta dissertação, portanto, se deu por cinco motivos. Seguindo a mesma ordem de apresentação das características do jogo, primeiramente, aponto a complexidade gráfica que o jogo oferece ao usuário. Uma das orientações dadas pela equipe de apoio pedagógico às professoras que atendem ao Gustavo foi a utilização de imagens com informações reduzidas (poucas figuras e poucas cores), devido ao diagnóstico e com base nas intervenções realizadas com o menino. Meu posicionamento teórico a respeito do caso me indicou seguir no sentido contrário, escolhendo um jogo com gráficos excessivamente preenchidos. O segundo motivo para essa escolha diz respeito à necessidade do uso do pensamento lógico-matemático para encontrar os objetos escondidos nos cenários do jogo. As lógicas serão referidas no Capítulo 5, a seguir, que trata da interpretação da interação entre aluno e pesquisador. O terceiro motivo repousa na característica interativa que o jogo possui. O CO é um hipergênero textual, e seus exemplares são textos de que o usuário participa ao manipulá-los, mediante o uso dos recursos hipermediáticos que o ambiente digital oferece e que o constituem. O quarto motivo se refere à complexidade das operações psicológicas com as quais o jogo lida. Como foi dito anteriormente, a ordem do jogar põe em funcionamento uma rede de operações psicológicas que, ao mesmo tempo, de um lado, estabelecem uma *conjunção disjunta* (HAAG et al., 2005; HAAG, no prelo) das coordenadas de espaço e de tempo do mundo ordinário e as do mundo virtual (discursivo) construído pela atividade de linguagem, bem como, de outro lado, por meio do movimento de introprojeção, provoca a atualização de diferentes instâncias de agentividade, ao formar o estatuto de jogador a partir da relação entre usuário e personagem. Por fim, o limite de tempo a que as tarefas propostas pelo jogo estão submetidas, além de

(2001, pp. 128-129), de certa forma, corrobora essa tese, ao mostrar que a criança não imagina uma situação de brinquedo quando não está brincando. A meu ver, ela não o faz, porque não realizou o movimento introjetivo mediante o qual ela entra na brincadeira.

provocar a atividade de estesia no jogador, proporciona a realização recursiva da tarefa. Esta, por sua vez, possibilita a observação das manifestações da memória do jogador.

Em suma, a interatividade do jogo abre espaço para a interação entre o aluno colaborador e o pesquisador. Nessa interação, a linguagem deve testemunhar tanto o uso de operações psicológicas complexas quanto à utilização de raciocínios provocados pelo jogo. O uso do jogo deve servir para facilitar a discussão a respeito da hipótese sobre a qual este trabalho se sustenta, que supõe que a atividade de linguagem seja suficiente para afastar a possibilidade de se determinar uma limitação, qualquer que seja, para a inteligência de alguém, quem quer que seja. A seguir, está o capítulo em que as interações gravadas para esta pesquisa serão interpretadas.

5 ATIVIDADE DE LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Take me as I am.
Dream Theater

O caráter empírico desta investigação se desenvolveu em três momentos fundamentais: a construção do *corpus*, um momento de análise de superfície e um momento de análise profunda. A construção do *corpus* é parte da metodologia que merece uma atenção especial, e isso implica uma consciência do pesquisador tanto no que se refere à sua concepção, quanto no que diz respeito à construção e à interpretação do material. O *corpus*, a meu ver, é um construto proposto previamente pelo pesquisador, uma vez que este escolhe e prepara a interação que será registrada bem como a forma de registro e, em seguida, construído na e pela atividade de linguagem com a participação assumida do pesquisador também nessa etapa. Dessa maneira, paradoxalmente, a forma de se eliminar a “interferência” do pesquisador no material é incluí-lo na atividade de forma integrada, fazendo-o pertencer à cena, o que significa não estar em cena apenas na posição de quem “coleta informações”. Vale dizer que a ideia de construção de *corpus* se opõe sistematicamente à de coleta de dados. Eis porque, a meu ver, o *corpus* é um construto interpretável, noção que não é herdeira de uma visão representacionista do empírico. O material empírico, portanto, é também conceitual, já que é preparado e interpretado à luz de um posicionamento teórico. Assim, no material gravado para esta pesquisa, é observável a forte participação do pesquisador na mediação, que, longe de causar uma “interferência” na autenticidade do *corpus* ou na interpretação dele, constitui um princípio de sua construção.

O segundo momento corresponde ao estudo de quatro categorias de análise, propostas a partir da observação e da vivência das gravações. Esse momento será exposto, a seguir, por meio de 18 cenas selecionadas para construir a argumentação. Por fim, o terceiro momento do trabalho empírico, nesta pesquisa, será a retomada dessas categorias para um aprofundamento da reflexão sobre sua relação com o desenvolvimento. Esse terceiro momento, todavia, será realizado somente no Capítulo 6, de encerramento.

Este percurso de interpretação vai focar em quatro movimentos propostos neste trabalho que foram manifestados por Gustavo⁴² mediante a atividade de linguagem e que, tradicionalmente, poderiam servir para se caracterizar o quadro daquilo que se chama de deficiência mental. Os quatro movimentos a que me refiro – a saber, a referência, a co-construção da memória, a antecipação de situações e a produção de hipóteses – pertencem à atividade mais ampla de construção de sentidos, nos termos dessa pesquisa. Minha interpretação das manifestações de linguagem de Gustavo apontam, no mínimo, para uma relativização da hipótese de *limitação* de inteligência e, conseqüentemente, a falta de referência para a expressão “deficiência mental”. Mais adiante, vou propor outro modo de referir-se a essa questão. Por ora, basta dizer que o estudo da linguagem é fundamental para se compreender o desenvolvimento humano como um *continuum* em que não há como se apontar uma limitação para nenhum indivíduo.

Os quatro movimentos serão apresentados de forma didática em busca de clareza para esta exposição, mas, uma vez que configuram uma atividade mais ampla de construção de sentidos, eles não podem ser tomados separadamente. São movimentos que se complementam e se entrelaçam, não havendo uma fronteira entre eles. A análise começará com as estratégias que Gustavo utiliza para referir-se às coisas do mundo. Ainda que reconheça que a atividade de referenciação é uma atividade complexa que ultrapassa a rotulação de “objetos do mundo”⁴³, a discussão, nesta dissertação, se dará sobretudo no nível da superfície dessa atividade, isto é, nas formas de referência, considerando-se o emprego de expressões nominais como o padrão (esperado, mas não único) para a construção da referência.

O desempenho de Gustavo, quanto à atividade de referência, chama a atenção, pois, em alguns momentos, se distancia daquilo que se espera como padrão, muito embora, a meu ver, esteja também muito distante de poder ser tratado

⁴² Para esta pesquisa, foram realizados cinco encontros em que Gustavo jogou, durante cerca de 1h a 1h e 30 min., dois jogos de caça-objetos. Os encontros ocorreram no período da manhã, uma vez por semana, consecutivamente, ao longo de cinco semanas, no Laboratório de Ciências da escola onde o menino estuda no turno da tarde.

⁴³ Como não é objetivo deste trabalho promover a discussão sobre os processos de referenciação e as concepções de linguagem que a envolvem, me limito a referir que se diferenciam objetos do mundo (entidades do mundo empírico) e objetos de discurso (representações produzidas negociadamente através do discurso). Dubois e Lavigne-Tomps (1995, p. 133) afirmam que, na perspectiva da referenciação, “o problema da referência ‘passa’ do enlaçamento palavras-‘mundo real’ ao laço palavras-representações desse mundo em memória” (tradução minha).

como uma deficiência, uma vez que são construídas alternativas substitutivas por meio da atividade de linguagem. Observemos a Cena 1⁴⁴:

Gustavo	Pesquisador
	1. tu encontrou!?
2. sim	
	3. tá ali! dentro do quê?
4. da...	
	5. pode clicar
	6. tá dentro do quê?
	7. aperta esse botão de cá
	8. que que parece aquilo ali?
9. fogão!	
	10. parece um fogão né? dentro do fogão
	11. quem é que guardou aquela bola ali será? tu guarda a tua bola dentro do fogão?
12. não ((Sorrindo))	
	13. ((Risos)) já pensou tua mãe vai fazer um... um bolo lá... tá a bola dentro do fogão?
14. toda queimada ((Sorrindo))	
	15. ((Risos)) queima toda ela né? ⁴⁵

CENA 1: Encontrando a bola de futebol dentro do fogão.

Em 1, percebo que Gustavo encontrou no cenário a bola de futebol que procurava, pois colocou o cursor sobre o item. A resposta que ele dá em 2 confirma o item encontrado, mas ele não clica sobre o item. Em 3, resolvo pôr à prova o que Gustavo pensa sobre a bola estar no forno do fogão, mas, em 4, se vê que lhe faltou a palavra. Em 6 e em 8, insisto na pergunta, pois reconheci a tentativa de resposta em 4. Finalmente, a resposta desejada é dada por Gustavo em 9 e confirmada por mim em 10. Os sorrisos e as respostas em 12 e 14 mostram que o menino não teve nenhum problema de pensamento ou de linguagem, à exceção da demora para nomear um item que pertence a seu cotidiano⁴⁶. A demora, no entanto, não significou um impedimento para Gustavo realizar a atividade de referência, nesse

⁴⁴ As cenas serão numeradas conforme a ordem em que aparecem na Dissertação e não na ordem em que ocorreram durante as gravações.

⁴⁵ Um aspecto importante a se ressaltar é que o grau acentuado de informalidade na interação colaborou para se desenvolver rapidamente um laço de cumplicidade entre mim e Gustavo ao ponto de o menino me aceitar como jogador a seu lado, e não somente como professor. Ainda que esse aspecto não vá ser aprofundado na análise, foi de importância central para o alcance dos objetivos da pesquisa.

⁴⁶ Na gravação em vídeo, pode-se perceber de forma mais clara o esforço de Gustavo para lembrar o nome "fogão". A expressão facial concentrada, os movimentos na cadeira, os 19 segundos entre a pergunta em 3 e a resposta em 9 e o tom de voz usado em 9 manifestam o quadro que chamo aqui de "demora" em oposição a um simples lapso (esquecimento) (Veja Cena 1 na versão multimídia).

caso, dentro da expectativa. A Cena 2, porém, mostra Gustavo realizando a atividade de referência mediante um nome não esperado:

Gustavo	Pesquisador
	1. que que é aquela coisa embaixo daquele chapéu ali?
	2. daquele boné?
3. é um	
4. uma pista	
	5. uma pista?
	6. pista do quê?
7. uma pista igual um... igual um... coisa que eles procuram... que eles procuram... ouro	
	8. ãhn... tipo um mapa?
9. é	
	10. hum que legal... é um mapa aquilo dali mesmo né? é um mapa...

CENA 2: Nome alternativo.

A pergunta, em 1, serve para dar continuidade à procura por um item no jogo. Em 2, o nome “chapéu” foi renomeado por mim para “boné”, porque foi assim que Gustavo nomeara o item anteriormente. Em 3, ocorre a mesma parada que houve na Cena 1 (em 4), seguida da nomeação em 4. Após o estranhamento demonstrado em 5, há a aceitação, em 6, mediante uma pergunta a fim de esclarecer a escolha da expressão “uma pista”. Em 7, Gustavo explica por meio de uma estrutura de comparação o que está significando para ele a palavra “pista”. O pronome “eles” é facilmente compreendido no contexto como se referindo a aventureiros que procuram tesouro. Finalmente, em 8, aceito a explicação de Gustavo e proponho a palavra esperada desde o início: mapa. Nesse caso, Gustavo define e eu nomeio, aspecto que não alterou a compreensão do menino. Em 9, ele aceita a palavra, porque a conhece e recebe a confirmação em 10. A Cena 3 mostra que Gustavo sabe utilizar outros recursos que língua oferece para a atividade de referência, mesmo que não seja o padrão, isto é, dar nome ou definir.

Gustavo	Pesquisador
	1. que que é aquilo ali?
2. é onde se guarda livro	
	3. hum... uma estante? de guardar livro?
4. é	

CENA 3: Finalidade como estratégia de nomeação.

A Cena 4 mostra que, para Gustavo, a finalidade é uma alternativa bastante eficiente para substituir a nomeação na atividade de referência.

Gustavo	Pesquisador
	1. que que é isso aqui será?
2. eu já vi um desses daí	
	3. tu já viu? e o que que será que é aquilo ali então?
	4. pra que que serve?
5. pra molhar as plantas	
	6. pra molhar as plantas
	7. é um regador então né?
8. é	

CENA 4: Para molhar as plantas, um regador.

A cena 4 repete o procedimento da cena 3: Gustavo define o objeto pela função e eu o nomeio. Na pergunta que está em 1, o pronome “isso” se refere ao contorno de um regador, que indicava o que Gustavo devia procurar. Em 2, ele declara que reconheceu o que é, mas a pergunta, em 3, não recebe resposta. A pergunta pela função, em 4, possibilitou, por sua vez, uma resposta imediata em 5. Aceito a resposta em 6 e sugiro o termo esperado em 7. Em 8, Gustavo aceita. Mas nem sempre o menino aceita o nome proposto. A Cena 5 mostra uma situação em que precisei mudar o nome a fim de entrar em acordo com Gustavo.

Gustavo	Pesquisador
	1. encontrou alguma coisa ali?
2. sim	
	3. que que tu encontrou?
4. uma janela	
	5. isso aí!
	6. e que que tem na janela?
	7. alguma coisa que tu precisa encontrar? ((Quando Gustavo clicou na janela, ela abriu e apareceu a lua e uma ave voando no céu))
8. ((Gustavo olha durante 3 segundos para a tela)) não	
	9. não?
	10. então vamos lá... vamos continuar procurando então
11. ((Gustavo se volta novamente ao computador e o observa por 7 segundos)) sim!	
	12. sim? o que que tu encontrou?
13. lua!	
	14. a lua? tá ali ó...
	15. então vai lá... clica nela... acho que é um pouquinho mais pra baixo... ah... tu fechou a

	janela
16. ah...	
	17. tem que abrir de novo
18. aqui?	
	19. não no outro... no botão de cá... sempre nesse botão do meu lado... isso aí... agora... opa... fechou de novo... tem que abrir de novo ((Risos)) tem que se acostumar com esse mouse né?... olha aí ó... agora... só com o botão de cá
20. apertar aqui?	
	21. uhm hum... achou a lua... aí ó...
	22. tem mais alguma coisa na janela?
23. as nuvens	
	24. as nuvens?
	25. e tu precisa encontrar nuvens?
26. ((Gustavo confere o inventário rapidamente)) não	
	27. não?
	28. então o que que mais?
29. ((Gustavo observa a tela por 14 segundos)) bola de futebol	
(...) ⁴⁷	(...)
	30. ave...
	31. tá vendo algum passarinho ali?
32. sim	
	33. ah então? é a ave né?
34. é ((Gustavo leva o cursor até a janela, que se encontra fechada, abre-a e encontra o pássaro que está voando))	
	35. olha ali o passarinho

CENA 5: De ave para passarinho.

Em 1 e em 3, quero saber de Gustavo se ele encontrou a ave e/ou a lua que estão do lado de fora da janela. Estou me referindo à janela, pois estava mostrando a Gustavo que esta, no cenário em que estava, podia ser aberta. Entre 1 e 21, mostra a atividade até Gustavo encontrar a lua. Mas ainda faltava encontrar a ave. Em 22, quero saber se o menino encontra também a ave. A resposta, em 23, porém, frustra as expectativas. Em 28, repito a tentativa, mas, em 29, o menino muda o foco. Entretanto, em 30, resolvi retomar o item “ave”, mas, em 31, o substituí por “passarinho”. Em 32, a resposta é positiva e imediata e, em 34, Gustavo aceita a relação de hiperonímia e mostra que já sabia onde havia um passarinho, uma vez que, em 32, a janela estava fechada. A Cena 6 revela uma dificuldade na compreensão da referência em situação descontextualizada.

⁴⁷ O sinal (...) significa que foi feito um corte na sequência.

Gustavo	Pesquisador
	1. ((Gustavo analisa a gaveta por alguns segundos)) ah tem pouca coisa ali dentro né?
	2. não tem óculos... que que é isso aí?
3. é óculos de bot/ fazer/ iss/ é... ((Incompreensível)) assim? ((Coloca as duas mãos nos olhos como se fossem um binóculo))	
	4. é o óculos aquele óculos assim de... pra enxergar melhor
5. assim de sol? assim de?	
	6. acho que não é o óculos de sol mas eu não sei Gustavo pode até ser
7. esse ali ó	
	8. ah mas o que que é isso aqui?
9. é aqueles que é assim ó ((Repete o movimento com as mãos))	
	10. ah tá o binóculo aquele?
11. é binóculo	
	12. ah não não mas é o óculos de... de enxergar melhor... sabe aquele?
13. sim	
	14. tua mãe não usa né?
15. não	
	16. tem alguém que usa lá na tua casa?
17. ((Faz que não com a cabeça))	
	18. não?
	19. eu também não uso
20. não é isso ali né?!	
	21. não... não é...
	22. mas o que que é aquilo ali?
23. binóculo	
	24. hum... binóculo...
	25. mas tu tem que procurar outra coisa... procurar o... os óculos né? que tu quer...
26. é	

CENA 6: Referências descontextualizadas.

Enquanto Gustavo procura pelos óculos, encontrou um binóculo. Em vez de clicar, ele testa sua hipótese, perguntando, em 3, ainda que lhe falte a palavra que dá nome à coisa. A resposta oferecida em 4 não lhe é suficiente, portanto, insiste, em 5, com outra hipótese. Em 6, entretanto, abriu a possibilidade de ele estar certo para testar suas hipóteses. Percebendo isso, ele voltou à hipótese do binóculo, em 7, mas sem utilizar o nome, referindo apenas com a expressão dêitica “esse ali ó” acompanhada do movimento do cursor. Em 8, insisto no nome, porém, Gustavo usa o gesto, em 9. Por fim, proponho o nome esperado desde o início, em 10, e, em 11, ele aceita. Em 20, porém, ele ainda pede uma confirmação negativa, dada em 21. Em seguida, sou eu quem busca uma confirmação: saber se a diferença entre os dois itens estava aceita (22 e 25). Nessa cena, parece que a própria

descontextualização das palavras que referem os itens a serem encontrados faz Gustavo permitir-se criar hipóteses de referência não esperadas. Para isso, no entanto, o menino não faz nada aleatório. Pelo contrário, utiliza uma espécie de relação a partir da finalidade de diferentes objetos, o que demonstra a atividade do pensamento regida de forma perfeitamente lógica por categorias. É possível encontrar outros exemplos desse mesmo movimento nas gravações feitas. Apenas para confirmar isso, trago a Cena 7.

Gustavo	Pesquisador
	1. vamos encontrar essas coisas todas?
	2. um jarro... que que... onde é que tá um jarro será? que que é um jarro?
	3. que que faz com um jarro?
4. ãh... um jarro de tomar...	
	5. isso ((Gustavo clica numa garrafa))
	6. ah... não... não é isso... isso é a garrafa né?
7. é	
	8. o jarro tem a boca um pouco mais larga
	9. que que mais pode ser jarro aí Gustavo? ((Passam 30 segundos)) esses piratas devem tomar muito vinho nesses jarros né?
10. é ((Com um pequeno sorriso))	
	11. ((Passam 25 segundos)) tu já enxergou o chapéu de pirata?
12. ((Gustavo faz que não com a cabeça))	
	13. mas deve ser bem legal né?
15. ((Gustavo faz que sim com a cabeça))	
	16. ((Passam mais 35 segundos, sempre com Gustavo muito concentrado)) onde será que se põe um jarro?
	17. ((Clica)) ah esse é o barril...
	18. nesse barril aí tem muito vinho né? mas no barril também se coloca bastante bebida né?
19. ((Faz um leve movimento concordando com a cabeça))	
	20. e aí Gustavo? que que mais tem que pode ser o jarro?
	21. ((Gustavo clica novamente)) hum... outras garrafas

CENA 7: Pensamento referencial por categorias.

Em 4, Gustavo declara com qual categoria está trabalhando (de tomar). Uma vez que é aceita por mim, em 5, ele clica numa garrafa. Em 17, clica no barril, provavelmente aproveitando a orientação dada em 9, de que os piratas deviam tomar vinho com o jarro. Ao ter negada essa tentativa, em 21, tenta encontrar o jarro clicando em outras garrafas.

Essa sequência de cenas já basta para mostrar que, se, por um lado, a atividade de referência, para Gustavo, não é uma tarefa simples, por outro, não é possível afirmar que a dificuldade se deve por um limite qualquer que se invente para o menino. Para realizar a construção de sentidos na atividade de referência, Gustavo lança mão de atividades de complexidade equivalente ou até mais complexas do que a nomeação, o que, por si só, é suficiente para concluir que não é um limite que se impõe ao menino, senão uma inconstância conforme a qual ora ele consegue nomear, ora precisa lançar mão de outras estratégias substitutivas, como identificar e verbalizar a função ou agir dentro de um sistema de categorização pela função (servir para beber vinho, no caso).

Compreender a centralidade da interação para a referenciação passa pelo entendimento de que a atividade de linguagem nunca é individual. Ela é sempre coletiva e contextualizada. Já que são apontadas “falhas” na memória de Gustavo, pela equipe de especialistas que o atende, foi possível construir uma hipótese para verificar em que medida a atividade de referência interfere na memória ao se focar a construção interativa de referência. Ou seja, uma vez que a atividade de referência preferida por Gustavo não corresponde às formas de simples nomeação, se a pessoa que interage com ele aceitar a preferência por outras formas de “nomear” construindo conjuntamente a referência ancorada à situação compartilhada, será possível que a própria memória do menino dê respostas de maior alcance que o habitual? É necessário refletir, primeiramente, sobre algumas cenas que caracterizam a memória de Gustavo a fim de se compreender a influência da construção conjunta de referência na memória. A Cena 8 mostra um tipo de ambiguidade na memória bastante recorrente para o menino.

Gustavo	Pesquisador
	1. lembra que tu podia abrir uma... uma... uma portinha?
2. sim	
	3. lembra onde é que era?
4. ((Gustavo passa os olhos por todas a tela durante 50 segundos procurando))	
	5. lembra assim passando assim o mouse onde é que tu podia entrar? pra olhar... pra abrir umas gavetas... umas portinhas... lembra?
6. lembro ((Estalando os dedos))	
	7. então vai lá... vamos ver...

8. ((Move o cursor e clica))	
	9. ah... aí mesmo... pode clicar aí

CENA 8: Ambiguidade na memória.

O que estou chamando de ambiguidade se refere à ambiguidade do próprio processo de memorização de Gustavo, que mostra perfeição em lembrar de um fato (em 2), mas não consegue recuperar sozinho o lugar (em 4). Em 5, a menção às gavetas e às portinhas parece ter sido um apoio suficiente, como mostra em 6 e 8. Vale dizer que, em 1, estou perguntando sobre uma parte do jogo que Gustavo havia jogado na semana anterior. A Cena 9 mostra uma situação semelhante, mas com êxito total de Gustavo.

Gustavo	Pesquisador
	1. e aqui embaixo?
2. baralho	
	3. será que dá pra jogar carta com o baralho?
4. ((Clica))	
	5. ah tu já achou o baralho...
	6. vamos lá o que que mais agora tem que encontrar?
7. eu já sabia de cor onde tava o dado	
	8. tu já sabia? o baralho?
9. o baralho	
	10. o baralho?
	11. tu já sabia de cor? da semana passada

CENA 9: Memória de localização.

Em 1, estou apontando para a lista de itens a serem encontrados a fim de que Gustavo se oriente e os procure. Em 2, ele responde e, em 3, faço uma pergunta que oferecia a função (jogar carta), categoria já utilizada por ele para referenciar. Rapidamente, Gustavo encontra o item em 4. Em 5, confirmo o êxito da jogada de Gustavo e, em 6, proponho seguir para um próximo item, mas, em 7, ele revela que havia memorizado, por 1 semana, a localização das cartas. A Cena 10 mostra uma situação de dúvida sobre a palavra usada para nomear um item.

Gustavo	Pesquisador
	1. qual que tu vai pegar primeiro? a concha? ou a ferradura?
2. ferradura	
	3. então vamos lá
4. ((Gustavo procura o item por 30 segundos)) a ferradura é aqueles que os cavalo usa?	

	5. pra dar coice
6. no desenho do Pica-Pau eu já vi uma ferradura	
	7. é no desenho do Pica-Pau aparece né?
8. é	
	9. a ferradura do Pé-de-Pano...
	10. onde é que tá a ferradura aí?
11. ((Clica))	
	12. ah... tá aí...

CENA 10: Dúvida na referência.

Nessa cena, Gustavo está procurando novamente itens que ele já havia encontrado alguns minutos antes. Em 4, porém, ele busca se certificar de que está procurando o item certo. Em 5, recebe a confirmação. Entre 4 e 9, parece ter se distraído da atividade de procura, mas, quando, em 10, é questionado, não tem nenhuma dificuldade para encontrar o item, em 11. Em suma, a relação entre uma palavra conhecida e utilizada recentemente e a coisa a que se refere (a ferradura) parece ter se instabilizado, carecendo de uma confirmação externa (em 4). Situações parecidas não são raras nas gravações desta pesquisa. A Cena 11 é capaz de mostrar um funcionamento bastante sofisticado da memória de Gustavo.

Gustavo	Pesquisador
	1. tá vendo o que que é isso aqui? ((Apontando para uma das sombras de objetos que devem ser encontrados))
2. tô	
	3. que que é isso aqui?
4. é um...	
	5. eu não consigo saber direito o que que é isso ali
6. queijo!	
	7. é um queijo?
8. é... eu... eu não sei o que que é mas eu... de pegar rato!	
	9. ah! ratoeira?
10. é	
	11. e tu já viu uma ratoeira aí nessa geladeira?
12. já	
	13. mas então clica nela...
14. ((Clica))	
	15. olha só Gustavo... pegou ela

CENA 11: A memória sendo explorada.

Em 2, Gustavo confirma ter reconhecido uma sombra na lista de itens a encontrar. Tenta verificar, em 3, se Gustavo realmente sabe do que se trata. Em 4, ele tenta encontrar a palavra na memória, até que consegue, em 6, um nome

alternativo utilizando um pensamento por categorias lógicas. Em 8, ele aceita meu estranhamento, pois sabe que não há relação de identidade entre queijo e ratoeira, e propõe a nomeação pela função (de pegar rato). Finalmente, proponho o nome esperado desde o início, e ele o aceita em 10. Em 12 e 14, Gustavo mostra que já havia encontrado a ratoeira, embora não tivesse clicado sobre ela. Isso significa que, ao observar a sombra da ratoeira, o menino memorizou seu contorno até que pôde encontrar o item e compará-lo com sua sombra.

A relação entre a atividade de referência e a memória levaram a outra questão. Se, para Gustavo, referir é uma atividade dificultada pela tradição linguística que entrona a nomeação como principal forma de ativar a referência, então, numa atividade colaborativa em que seu par não exige necessariamente a nomeação, o trabalho de acesso à memória pode ser facilitado, o que levaria a se questionar se é a memória de Gustavo que apresenta falhas e daí a dificuldade para fazer a referência ou se é a necessidade de se enquadrar no padrão linguístico que lhe perturba a memória? Para pensar sobre essa questão, apresento a Cena 12, a seguir.

Gustavo	Pesquisador
	1. que que é isso aí?
2. isso?	
	3. não... ali onde tava
4. aqui?	
	5. em cima... que que é isso aí?
6. é um... é de fechar o...	
	7. de fechar o barril?
8. é	
	9. hum... será? aquilo ali será que é uma tampa do barril?
10. um boné	
	11. um boné? será que é o de pirata?
12. eu acho que é ((Clica))	
	13. ah... é o chapéu de pirata... é um baita dum chapelão né?
14. é	
(...)	(...)
	15. tu já tinha encontrado... ó...
	16. o chapéu de pirata onde é que tá?
	17. lembra do boné de pirata?
	18. lembra que tu achou que ele era uma tampa?
19. é... lembro...	
	20. e ele tampava o quê? lembrou?
21. tampava isso daqui ((Apontando para o barril))	
	22. e onde é que ele tá então? o chapéu de pirata?

23. ((Clica))	
	24. ah... tá aí ó...

CENA 12: Construção colaborativa de referência.

Gustavo está passando o cursor pelo cenário, quando, em 1, o questiono sobre um objeto (era um chapéu de pirata que se encontrava em cima de um barril). Em 5, o menino identifica a referência do dêitico (isso), e a pergunta é repetida. Em 6, ele tenta empregar um nome, mas acaba indicando uma finalidade. No entanto, em 9, ele não tem sua sugestão aceita. Rapidamente, em 10, ele revê sua hipótese e sugere a palavra “boné”. Em 11, é aceita e confirmada em 13. Ao repetir a fase, minutos depois, pois anteriormente o tempo se esgotara (o jogo prevê um tempo para a identificação dos objetos) sem que tivesse encontrado todos os itens solicitados, Gustavo deve reencontrar esse item. Se os itens anteriormente encontrados estiverem em sua memória, a repetição da fase se torna mais fácil, já que sobra mais tempo para serem encontrados menos itens. Em 16, proponho o item “chapéu de pirata”, que substituo por “boné de pirata”, em 17, pois fora esse o item lexical que Gustavo utilizara na primeira vez em que encontrou o objeto. Em 18, lanço outra forma de referir, uma vez que o menino havia confundido o chapéu com uma tampa. Somente nesse momento é que vem a resposta positiva, em 19. Pergunto, em 20, não pelo chapéu diretamente, mas pelo que havia sido utilizado na construção do primeiro sentido do chapéu (ser uma tampa de barril). Em 21, Gustavo mostra que, ainda que a localização do chapéu não estava mais clara em sua memória, a nuance da ideia de tampa permanecia.

Gustavo	Pesquisador
	1. um jarro... que que... onde é que tá um jarro será?
	2. que que é um jarro?
	3. que que faz com um jarro?
4. ãh... um jarro de tomar...	
	5. isso
6. ((Clica))	
	7. ah... não... não é isso... isso é a garrafa né?
8. é	
	9. o jarro tem a boca um pouco mais larga...
	10. que que mais pode ser jarro aí Gustavo?
	11. esses piratas devem tomar muito vinho nesses jarros né?
12. é	
(...)	(...)
	13. e agora... qual é a diferença do jarro pra

	garrafa? que que tem no jarro que não tem na garrafa?
14. isso daqui... é que o jarro é grande e o...	
	15. o jarro tem uma boca maior né?
16. é	
	17. e o jarro tem uma alcinha... que nem uma caneca...
	18. vamos procurar esse jarro então... uma alcinha assim pra pegar sabe?
19. como é que ela é? assim? assim?	
	20. ah ela é... tipo duma jarra...
21. ele é com... assim... daí tem umas bolinhas assim?	
	22. tem uma... uma alcinha assim... pra pegar a ja/ que nem a jarra... sabe aquela jarra que tem na geladeira... pra botar água... pra botar suco?
23. sim	
	24. é assim... só que essa aí... esse jarro aí... ele pode ser... de outros formatos né? só que ele... ele tem esse... esse/ essa alcinha
25. ((Clica))	
	26. ah... não é... é um barril...
	27. quando vocês fazem suco lá na tua casa vocês fazem numa jarra?
28. ((Olha para o pesquisador confirmando))	
	29. é?
30. ((Olha para o monitor novamente e encontra algo))	
	31. e vocês colocam onde daí?
32. ((Clica))	
	33. ah tu achou o jarro...

CENA 13: A lógica da categoria e a memória.

Entre 1 e 12, Gustavo estava jogando pela primeira vez a fase em questão e a interação gira em torno do item “jarro”. Em 4, ele afina a referência com a função do objeto (de tomar). A partir daí, o menino sabe que poderá contar com esse enquadre para facilitar sua busca. Entre 6 e 9, porém, um objeto (a garrafa) concorre com o jarro para ocupar essa referência. Isto é, Gustavo não está trabalhando com o nome “jarro”, mas com a função “de tomar”. Ao repetir a fase, entre 13 e 33, tento ancorar a referência no trabalho colaborativo anterior por meio do refinamento da interação. O êxito só ocorre em 32, pois, entre 27 e 31, a ancoragem se dá ao se apelar para as vivências de Gustavo, já que, no cenário, o jarro se encontrava em cima da mesa. A partir de 27 e 31, Gustavo realiza uma inferência bastante sofisticada.

Quanto à memória, não há como afirmar que exista uma restrição dessa capacidade, no caso de Gustavo, uma vez que tanto ele não consegue, às vezes, realizar sozinho a recuperação de algumas informações mais simples, quanto,

outras vezes, consegue recuperar conteúdos mais complexos, indicando, nesses casos, que a atividade lógica encontra estratégias para suprir a suposta falta de memória, como a de significar pela função. Outro aspecto que a atividade de linguagem colaborativa mostra é que, se Gustavo apresenta certa dificuldade individual que se acentua em alguns momentos quanto à memória, é bem verdade também, por outro lado, que a interação pode preencher alguns vãos a fim da conquista do êxito. Em suma, a atividade de linguagem é sempre coletiva e, se é assim, ela deve ser capaz de suprir qualquer dificuldade individual. Em outras palavras, na verdade, aquilo que se aponta como “dificuldade do indivíduo” nada mais é do que responsabilidade coletiva, uma vez que é manifestada pela linguagem: se é linguagem, é coletiva. Isso significa que aquilo que se nota enquanto “uma limitação de um indivíduo” pode estar sendo acentuado (ou até mesmo provocado) pela atividade coletiva de intolerância a estratégias que escapam a um padrão socialmente estabelecido para a linguagem.

A Cena 14, a seguir, mostra que Gustavo não só memoriza informações de que não utiliza no cotidiano como também é capaz de colocá-las em atividade por meio de um movimento de antecipação.

Gustavo	Pesquisador
	1. ((Lendo)) deixe-me ver... droga... não consigo abrir a fechadura... o que será que tem lá dentro? um mapa do tesouro? ((O cenário fica escuro)) ah... mas que ventania... todas as velas se apagaram... alguém deve ter aberto a porta lá embaixo... e devem ser muitos...
2. ((Faz menção de falar algo, mas desiste))	
	3. ((Lendo)) a julgar pela confusão e pelo barulho... visitantes noturnos... devem estar atrás de mim... grande Capitão... ele me disse que a caixa era muito valiosa... é melhor eu me preparar... acenda a lanterna Jack... e encontre o seu sabre
4. ah... é... eu sei... ((Clica para dar continuidade ao jogo)) daí vamos brincar com aquele lá né?	
5. ((Aparece o foco de uma lanterna no lugar do cursor)) esse aí... eu sabia que a gente ia brincar com esse aí	
	6. que legal né?
7. ahã	
	8. e agora tu vai ter que encontrar aquelas coisas ali ó...
9. eu sabia que a gente ia brincar com isso daqui né?	

	10. esse aí tu gostou?
11. sim	

CENA 14: A antecipação de uma situação.

A cada tarefa realizada, o protagonista reaparece e dialoga com outro personagem, dando o aspecto narrativo do jogo. Conforme combinado, eu leria essas partes para Gustavo. Em 1, enquanto faço a leitura, o cenário fica escuro, como se tivessem se apagado as luzes. Em 3, dou sequência à leitura até que, ao final, Gustavo mostra que está antecipando como será a próxima tarefa do jogo, com base na experiência vivida numa fase anterior, realizada 1 semana antes. Trata-se de uma fase em que “se apagam as luzes” do cenário e o cursor do *mouse* passa a simular o foco de uma lanterna, recurso que deve ser utilizado para encontrar os objetos solicitados⁴⁸. Em 5, o menino confirma sua previsão e, em 9, a reafirma. Além de ter memorizado o significado da escuridão do cenário, durante 1 semana, sem utilizar em nenhum outro momento o jogo, Gustavo é capaz de mobilizar essa informação para antecipar a próxima atividade do jogo.

Assim como a atividade de linguagem (no caso tratado aqui, a referenciação) interfere na construção da memória, ela também tem influência sobre a produção de hipóteses, desde situações bastante simples, como a realização de inferências até as mais complexas, que requerem um trabalho intelectual e criativo maior. A Cena 15 mostra a realização de uma inferência.

Gustavo	Pesquisador
	1. que que tu vai procurar primeiro? a ave? ou o passaporte?
2. ave	
	3. então procura a ave...
	4. ((Passam 23 segundos)) onde pode estar uma ave?
5. ((Gustavo dirige o olhar para a parte superior da tela, põe a mão no mouse, movimenta o cursor até um pássaro, no cenário, e olha para o pesquisador))	
	6. aí ó

CENA 15: Inferência.

O cenário em questão simula a sala-de-estar de uma casa. Em 2, Gustavo escolhe procurar pela ave. Sem uma orientação mais específica, o menino passa os

⁴⁸ Essa situação é ilustrada no Capítulo 4 (Fig. 4.6).

olhos, em 4, por diversos pontos da tela. Ao dirigir a pergunta, em 4, ancoo o item “ave” ao esquema por categorias a que Gustavo poderia acessar (a ave, enquanto animal que voa, pode estar no alto). Em 5, a resposta é imediata. O movimento dos olhos de Gustavo, em direção à parte superior da tela, se dá no instante em que termino a pergunta. O menino, portanto, rapidamente, encontra o pássaro, que está pousado sobre o ventilador de teto. Assim, não apenas as hipóteses são manifestadas por meio da atividade de linguagem, como ainda é na atividade de linguagem que elas são produzidas. A Cena 16 mostra como a produção de hipóteses é construída de forma colaborativa pela interação.

Gustavo	Pesquisador
	1. agora tem contas...
	2. tu sabe o que que são essas contas?
	3. as contas é a mesma coisa que um terço...
	4. sabe o que que é o terço?
5. ((Olha para o pesquisador e balança a cabeça))	
	6. de rezar aquele?
7. ((Faz que não com a cabeça))	
	8. que tem a cruz e tem as bolinhas?
9. não... nunca vi isso aí	
	10. nunca viu um terço?
11. ((Continua fazendo que não com a cabeça))	
	12. um terço de rezar assim? ele tem uma cruz/ um crucifixo assim... de Jesus... e tem as bolinhas assim... o colar é cheio de bolinhas... não lembra?
13. não... eu acho que eu nunca vi isso...	
	14. é?
15. já viu?	
	16. já... já...
	17. as contas é isso aí... é o terço... que é uma cruz e umas bolinhas...
18. ((Procura por alguns segundos e clica))	
	19. ah isso aí mesmo... é isso aí mesmo que é o terço...

CENA 16: Projeção de uma imagem mental como hipótese.

De 1 a 4, proponho uma relação de equivalência entre as palavras “contas” e “terço” por esta ser mais utilizada na região onde Gustavo mora. Entre 5 e 7, entretanto, o menino demonstra não saber do que se trata, ainda que, em 6, eu tenha referido pela finalidade. Em 8, tento uma descrição que, de 9 a 13, ainda é insuficiente para ele recuperar na memória a referência (indiferentemente de ele já ter conhecido o objeto ou não). Em 12, retomo a descrição, que é sintetizada em 17,

a fim de construir a referência do objeto de forma colaborativa. Finalmente, em 18, apesar de não manifestar recordação do item desejado, Gustavo encontra as contas. Nessa cena, portanto, a atividade conjunta de descrição e de negociação da referência, que inclui o pesquisador no jogo com a pergunta em 15, faz o menino construir uma imagem mental suficientemente clara para projetá-la na relação com o que vê e produzir uma hipótese. A Cena 17 mostra, por sua vez, que a atividade de linguagem pode levar à produção de hipóteses indesejadas, mas que, na situação de produção⁴⁹, apresentam coerência.

Gustavo	Pesquisador
	1. olha bem no rosto da mulher...
	2. onde é que a gente deixa o óculos?
3. em cima do armário	
	4. e no rosto dela?
	5. em cima do armário? aonde que tá o armário? que podia ter um óculos?
6. podia ter... aqui... só que... só que esses armário é diferente do meu... daí podia/ é que daí o meu... o meu assim daí botar lá... daí... daí deixar	
	7. ah o teu tem uma partezinha assim pra botar coisa em cima?
	8. ah esses ali... esses ali não têm né?
9. é	
	10. e daí tu colo/ mas tu não tu não usa óculos né? mas que que tu coloca em cima do teu armário daí? tu coloca outras coisas daí em cima do teu armário?
11. ((Gustavo faz que sim com a cabeça))	
(...)	(...)
	12. onde a gente coloca no rosto o óculos?
13. nos olhos	
	14. nos olhos...
	15. e tem gente que bota assim um pouquinho pra baixo do olho assim né?
	16. já viu aqueles que botam o óculos assim? e daí olham por baixo assim?
	17. já viu? já viu?
18. ((Gustavo faz que não com a cabeça e olha para o monitor novamente))	
	19. olha ali na mulher como é que tá...
20. já vi	
	21. ah agora tu enxergou né?

CENA 17: Hipóteses indesejadas, mas coerentes.

⁴⁹ Bronckart (2004, p. 121) utiliza a expressão “situação de produção de linguagem” (*situation de production langagière*) para substituir a ideia de “ação de linguagem” (*action langagière*). A substituição se deve em razão da necessidade de ultrapassar o aspecto “estático” da noção de ação de linguagem, bem como para conferir maior importância às dimensões que o autor chama de afetivo-emocionais.

Entre 1 e 11, a cena mostra a produção de uma hipótese indesejada, pois Gustavo parece produzir a hipótese de que, para encontrar os óculos, poderia procurar em um lugar que não existe no cenário. Em 2, pergunto ao menino onde se deixam os óculos, tomando por referência a proposta feita em 1, ou seja, queria saber onde se deixam os óculos *quando estão no rosto*, uma vez que estávamos observando um quadro, no cenário, que representava o desenho de um rosto feminino. A composição sintático-semântica empregada em 2, todavia, torna possível a recontextualização da pergunta na direção de compreendê-la no sentido atribuído por Gustavo, qual seja, o de onde se deixam os óculos *após retirá-los*. De fato, uma vez que não havia personagens no cenário para estarem usando óculos, o sentido atribuído pelo menino é absolutamente coerente, o que lhe autoriza a responder usando a imaginação, a qual está ancorada a sua própria experiência, como se vê em 3 e 6. Em 12, por outro lado, a pergunta não autoriza mais o uso da imaginação e é respondida com objetividade em 13, que serve de orientação para a visualização do item entre 18 e 20. A Cena 18, para concluir, mostra a produção de uma hipótese baseada no movimento de introprojeção definido anteriormente (Cap. 4).

Gustavo	Pesquisador
	1. então vamos ver o que que mais tu pode abrir com essa chave... alguma coisa tem que dar pra abrir, né?
2. é	
	3. que que dá pra abrir?
4. ((Analisa o cenário por 40 segundos)) sei!	
	5. o quê?... o que que tu pensou?
6. eu pensei o... o álbum do tesouro!	
	7. aonde?
8. só que não tem	
	9. ah
10. daí	
	11. ah... podia ser né?
12. é	
	13. mas então vamos achar uma coisa que tenha aí né?
14. é	

CENA 18: Introprojeção.

Nessa cena, Gustavo havia encontrado uma chave, que entrou para o inventário⁵⁰, e deveria descobrir o que a chave abria. Entre 4 e 6, a manifestação de Gustavo indicando a descoberta revela que o menino entrou no faz-de-conta do jogo e pensou também como personagem. Vendo que essa não era a resposta desejada, em 7, o pedido para Gustavo indicar a localização de sua hipótese é suficiente para ele perceber, em 8, a inconsistência dela para o andamento do jogo, o que não a desqualifica, por outro lado, enquanto hipótese.

Os quatro movimentos estudados neste capítulo, constituintes da atividade de construção de sentidos, não são vistos como os únicos que a compõem. Apenas foram os quatro elencados para este trabalho por se revelarem capazes de problematizar a concepção vigente a respeito das manifestações de linguagem de sujeitos com o diagnóstico de deficiência mental. O conjunto da análise da atividade de linguagem do jovem Gustavo, por sua vez, aponta não para uma limitação da inteligência, mas para uma inconstância cognitiva produzida na atividade de linguagem. Por um lado, é manifestada uma capacidade de realizar com sucesso ações mais complexas que outras em que ocorre a quebra de expectativas, bem como é observada a capacidade de praticar ações que, em outros momentos, não são repetidas. Isso parece ser suficiente para se concluir que a ideia de limite ou limitação não se aplica. Por outro lado, manifestações que muitas vezes são tomadas como sintomas para se caracterizar como distúrbios da linguagem parecem estar bastante ligadas à atividade de linguagem, que não é uma prática individual, ou seja, sua construção não pode ser imputada ao indivíduo sob pena de se desconsiderar o fundamento da inter-subjetividade da linguagem.

⁵⁰ No jogo, inventário é o compartimento em que ficam os itens encontrados para que possam ser utilizados adiante. No caso da Cena 18, é uma chave que deve ser usada para abrir um gabinete.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Il faudrait que tout l'monde réclame auprès des autorités,
Une loi contre toute notre indifférence,
Que personne ne soit oublié,
Et que personne ne soit oublié.
Carla Bruni (Tout le monde)*

Ao falar sobre o desenvolvimento, no Capítulo 3, assumi um posicionamento que faz dialogar a proposta de desenvolvimento de Vygotsky (1989; 2001) com a perspectiva da emergência discutida em Johnson (2003). Em resumo, afirmei que o desenvolvimento da criança possibilita certo nível de aprendizagem, que, por sua vez, ao ser realizada, transforma o desenvolvimento. Isso ocorre mediante processos de interação da criança com o mundo e da criança com o outro. É essa interação também que possibilita o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O compromisso assumido com o quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b) autoriza entender a atividade de linguagem como mecanismo central da engrenagem do desenvolvimento. A partir da ideia de emergência, defendi que cada situação de produção de linguagem oferece inúmeras possibilidades de construção de sentidos, e o desenvolvimento ocorre segundo os princípios do caos, da auto-organização e da anarquia. Em suma, o desenvolvimento se dá sem uma hierarquia que comande a construção de sentidos, auto-organizando o próprio repertório de conhecimentos, sujeito a, por pequenos movimentos dissipatórios comuns na aprendizagem e na construção de sentidos, gerar grandes alterações de significados e, por conseguinte, de desenvolvimento.

O objetivo do trabalho de investigar as manifestações por meio da atividade de linguagem de um menino com diagnóstico de deficiência mental durante uma interação com um jogo digital foi traçado por se entender, a partir dessa noção de desenvolvimento, que a atividade de linguagem, uma vez que é o centro do desenvolvimento, manifesta os mesmos três princípios propostos pela emergência. Assim, a investigação do processo de construção de sentidos deve prever para a atividade de linguagem a auto-organização, o caos e a anarquia não como

manifestação sintomática do distúrbio ou do transtorno cognitivo, mas como expressão saudável do desenvolvimento humano.

A análise empreendida no Capítulo 5 demonstra que as manifestações da construção de sentidos na atividade de linguagem realizadas por Gustavo não permitem que se argumente a favor da ideia de limitação. Por um lado, as manifestações que rompem com a expectativa daquilo que se esperaria como uma “boa resposta” podem ser efeito de movimentos caóticos de construção de sentidos ancorados em pistas da situação de produção de linguagem que o “par mais experiente” não percebe ou não deseja que sejam manipuladas. Isso significa dizer que a produção desses sentidos indesejados é compartilhada e não corresponde a um problema de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a atividade de linguagem é produto de trabalho intersubjetivo e é, por meio dela, realizado o diagnóstico.

Por outro lado, é percebida uma inconstância mais acentuada nas manifestações de Gustavo. Ou seja, é recorrente a alternância entre saber e não saber. Essa inconstância, porém, não significa incapacidade de realizar a aprendizagem, qualquer que seja, pois, ainda que tarefas menos complexas sejam de difícil realização, em alguns momentos, em outros, espontaneamente, tarefas mais complexas são realizadas. Ainda que os limites deste trabalho não permitam aprofundar a questão, parece que, embora as aprendizagens que Gustavo realiza, muitas vezes, não se sustentem na memória enquanto informação, elas, ainda assim, promovem seu desenvolvimento, e o que se percebe como sintoma de problema de desenvolvimento pode ser, nesse caso, um desenvolvimento perfeito, mas com uma maior fluidez na tomada de consciência da aprendizagem, o que comprova o movimento de auto-organização, uma vez que as estruturas simples mais fluidas fazem emergir estruturas complexas mais fixas, sem a presença de um líder, mas de um princípio auto-organizativo.

Ao contrário de uma limitação, a análise do *corpus* desta pesquisa aponta, quanto às manifestações linguísticas do menino, a realização de processos bastante eficientes de promover estratégias alternativas quando ocorre uma falha de memória, como mostra o constante uso da categoria da função em substituição à nomeação no processo de referenciação. A plasticidade da atividade de referência comprova o funcionamento cognitivo saudável do menino. Isto é, como mostram as cenas selecionadas para embasarem esta dissertação, não é o uso ou o não uso de

um nome que interfere na imagem cognitiva que o sujeito tem da coisa. A nomeação pode ajudar, inegavelmente, mas não é a única maneira de realizar a atividade de referência. A falta dela, portanto, pode ser suprida por estratégias alternativas, como o faz Gustavo, sem perda substancial necessária de informação.

Este trabalho, para finalizar, atendo-se a uma pessoa apenas, se propõe a ser um estudo teórico e aplicado, a partir de uma vivência que buscou ser genuína, que visa à construção de um conhecimento científico sobre o tema da deficiência mental, no âmbito da Linguística Aplicada, para, a partir daí, em outros casos e em maior escala, dar-se sequência a novas teorizações.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Julia Paglioza. Phillippe Pinel (1765-1826): uma nova concepção de loucura. **Os grandes luminares da Psicologia**. São Paulo, 2000.
<<http://www.psicologia.org.br/internacional/artigo4.htm>>

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 11, n. 2, Campinas, dez. 2007.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: MEC-Brasil, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionisme socio-discursif. In: **Revista Calidoscópico**. Vol. 2, n. 2, dez. 2004. São Leopoldo: Unisinos, 2004. pp. 113-123.

BRONCKART, Jean-Paul. Interactionisme Socio-discursif: une entrevue avec Jean-Paul Bronckart. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. [www.revel.inf.br].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

CARDOSO, Marilene. **Educação inclusiva e diversidade**: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de.; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. In: **Temas em Psicologia da SBP**. v. 11, n. 2, 2003. pp. 147-156.

CONTEXTE des lois Ferry. **Wikipédia**: L'encyclopédie libre. 22 fev. 2011. In: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Lois_Jules_Ferry>.

DUBOIS, Danièle; LAVIGNE-TOMPS, Frédéric. Aspects psycholinguistiques de l'anaphore associative: représentations, contexte et inférence. In: **Cahiers de praxématique**. Référence, inférence: l'anaphore associative. N. 24. Montpellier: Université Paul Valéry, 1995.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús.; e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONT, Josep. A avaliação dos alunos com deficiência mental. In: SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan; e cols. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FRAGA, Dinorá Moraes de. O trabalho com tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas: modos de pensar e modos de fazer. In: FRAGA, Dinorá Moraes de. **Intermedialidade, língua e literatura**. Canoas: Ulbra, 2011 (no prelo).

FRANÇA. Lei n. 11 696 de 28 Março de 1882 Version originale. **Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire**. Paris, 22 dez. 2007.
<http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html>.

HAAG, Cassiano R. O jogo digital, hipergênero e a ordem do jogar: uma proposta de produção textual a partir de jogos digitais. In: FRAGA, Dinorá Moraes de. (Org.). **Usos do jogo digital no ensino de língua**. Porto Alegre: Armazém Digital, no prelo.

HAAG, Cassiano R.; FRAGA, Dinorá; SILVA, Leandro C.; LACERDA, Geovane D. O jogo digital como um hipergênero. In: **Revista Letra Magna**. Ano 2. nº. 3. 2º semestre 2005.

ITARD, Jean Marc Gaspard. **Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron**. Paris: 2003.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

JORGE, Marco Aurelio Soares. **Engenho dentro de casa: sobre a construção de um serviço de atenção diária em saúde mental**. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 1997. 117 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: conhecimento, comunidade e cultura**. São Paulo: Vozes, 2008.

LAUDAN, Larry. **El progreso y sus problemas: hacia una teoría del crecimiento científico**. Madrid: Encuentros, 1986.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. pp. 119-142.

MAZZEI, Laís; SAMPAIO, Daniela. **Jean Marc Gaspard Itard**. 3 out. 2007. <<http://jeanmarcgasparditard.blogspot.com/>>.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTRAIT de l'histoire de la psychanalyse: Alfred BINET. **Psychanalyse-Paris.com**. Paris, 9 ago 2003. <<http://www.psychanalyse-paris.com/BINET-Alfred.html>>

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. pp. 103-117.

ANEXO A – INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO

Informações sobre o aluno

O aluno é natural de Igrejinha. Seus pais tiveram o filho bem jovens. A gestação provocou risco de vida à mãe. Ele nasceu prematuro com 7 meses. Aos dois meses sofreu convulsões, onde por relato da mãe, sabe-se que havia leite nos pulmões da criança. Permaneceu em coma por quarenta dias. Um dos exames (tomografia) realizados quando ainda bebê (em abril e 1995), tem como laudo – redução de crânio. No exame de eletroencefalograma não apresentou alterações. Foi medicado com TOFRANIL. Foi criado pelos seus pais, com ajuda da avó materna. Os pais apresentavam muita insegurança ao lidar com o G., onde muitas vezes diziam não saber por que o mesmo não aprendia como outras crianças. Os pais frequentaram por o grupo de pais que há no Centro de Atendimento ao Educando – CAE, onde podiam esclarecer dúvidas e receber orientações sobre o desenvolvimento do filho. O pai é industriário do setor calçadista numa empresa do município. A mãe também trabalha no setor calçadista, porém em atelier (prestação de serviço) e faz lanches para vender. A renda do casal está na faixa de 1.000,00 à 1.200,00.

O aluno G.F.S. ingressou na EMEF Vila Nova com 6 anos e 4 meses, no ano de 2004 para frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental, chamado de 1ª série 1ª etapa. Neste mesmo ano, a professora titular realizou a ficha de acompanhamento por observar que o aluno não acompanhava as atividades propostas em sala de aula. Nesta ficha constam os seguintes dados: demonstra-se muito disperso, não realiza as atividades pedagógicas propostas, quando questionado geralmente sua resposta é “não sei”, repete em voz baixa o que é dito pela professora, em alguns momentos suas brincadeiras de puxar e agarrar os colegas tornam-se agressivas, memoriza com facilidade músicas e coreografias, não reconhece letras, não escreve seu nome, seus trabalhos são riscos sem definição de formas.

No ano seguinte, a próxima professora continuou a ficha de acompanhamento, onde a escola observou pouca evolução. Na ficha encontram-se os dados: dificuldade de situar-se nos diferentes espaços da escola, inclusive de encontrar seu lugar, nas atividades do caderno e acompanhar a turma na oralidade, ainda usa a expressão “não sei” quando questionado, não reconhece as letras do alfabeto, não escreve copiando seu nome, parece não entender o que é solicitado,

Foi então encaminhado ao CAE por apresentar dificuldade de aprendizagem, além daquelas “ditas normais”. Fez a avaliação a psicóloga em julho de 2005, sendo que a avaliação inicial apontou deficiência mental, além de uma importante dificuldade na construção da identidade e conhecimento do seu contexto de vida. Em novembro de 2006 iniciou então o atendimento psicológico neste Centro, onde foi possível observar que já

havia progredido em relação ao período no qual foi inicialmente avaliado. Por esta profissional, o G. foi encaminhado para uma avaliação fonoaudiológica em março de 2007. Nesta avaliação, o resultado quanto a **linguagem receptiva**: compara objetos, faz deduções, compreende pronome pessoal, conceitos espaciais, conceitos de adjetivos, de velocidade, apresentou dificuldades em identificar cores, compreender nomes de mais de dois objetos, sentenças na voz passiva, conceitos de quantidade, identificar diferenças, fazer cálculos de soma e subtração até 5, relação temporal. **Linguagem expressiva**: possui habilidade para solucionar e responder a questões sobre situação problema, define objetos, responde a questões de sua rotina, define palavras, apresentou dificuldade em adquirir plural regular, memória para sentença, categorização de nomes, nomear cores, responder questões que utilizam o pronome interrogativo “quando”, habilidade para buscar palavras dentro de uma categoria. **Psicomotricidade**: apresentou dificuldades no reconhecimento de algumas partes do corpo (esquema corporal), direita e esquerda, equilíbrio estático e dinâmico. **Motricidade Oral**: Lábios entreabertos com mobilidade diminuída para vibração, lateralização e assobio. **Língua** apresenta postura inadequada, mobilidade diminuída para afilamento e vibração. **Palato** – ausência de fístula palatina, formato ogival. **Bochechas**: mobilidade diminuída em todos os movimentos realizados. **Dentição**: apresenta-se em bom estado de conservação, sem má oclusão. **Respiração**: com modo bucal do tipo superior. **Leitura e escrita**: identifica algumas letras, não faz correspondência grafema-fonema, não sabe ler, necessitou ajuda para responder as perguntas feitas pela terapeuta. Escreve seu nome com algumas trocas de letras ou a escrita fica incompleta, faz cópia, dificuldade na postura manual.

Após esta avaliação foram solicitadas aos pais que procurassem realizar novamente avaliações neurológicas auditivas e do processamento auditivo central. A família atendeu as solicitações as mesmas foram realizadas. A primeira avaliação do processamento auditivo apresentou alterações, porém a avaliação repetida em 2010 apresentou normalidade.

Em 2007 o aluno também, realizou avaliação psicopedagógica, sendo verificado a necessidade de dar continuidade no atendimento psicopedagógico, por também nesta avaliação apresentar as mesmas dificuldades observadas na escola. Hoje frequenta a Sala de recursos do CAE, sendo atendido também pela psicopedagoga, além da fonoaudióloga.

No final de 2007 considerando a evolução do aluno, o mesmo foi incluído na série posterior para o ano seguinte, recebendo adaptação curricular individualizada. Em 2008 continuou sendo atendido no CAE (psicopedagoga e fonoaudióloga), no laboratório de aprendizagem e conseguiu evoluir na alfabetização. Repetiu a série/ano em 2008 e ao encerrar este, mostrava sinais de estar no nível silábico. Foi incluído no 3º ano em 2009 e ao iniciar o ano mostrava ter evolução no processo de alfabetização, encontrando-se no nível silábico alfabético, demonstrando autoestima mais elevada e mais segurança na

escrita.

Em 2010 está incluído no 4º ano, respondendo aos objetivos propostos na adaptação curricular individualizada.