



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Fonte: Carota, Miró, 1978.

TESE DE DOUTORADO

**Na Contramão das Limitações:
A Produção de Sentido na Deficiência Mental**

Fabiana Wanderley de Souza Moreira

Recife
2009

Na Contramão das Limitações: A Produção de Sentido na Deficiência Mental

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco como
exigência parcial para a obtenção do título de doutor

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador:
Prof. Dr. Luciano Meira

Co-orientadora:
Prof^a Dr^a . Pompéia Villachan Lyra
(UFRPE)

Recife
2009

Moreira, Fabiana Wanderley de Souza

Na contramão das limitações : a produção de sentido na deficiência mental / Fabiana Wanderley de Souza Moreira . – Recife : O Autor, 2009.

294 folhas : il., gráficos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2009.

Inclui: bibliografia, e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Deficiência mental – Criança. 3. Sentidos e sensações em crianças – Produção. 4. Jogos infantis - Interação social. I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. ed.) UFPE
BCCFCH2009/ 09
CDD (22. ed.)**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabiana Wanderley de Souza Moreira

Na Contramão das Limitações: a produção de sentido na deficiência mental.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 18 de fevereiro de 2009

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Luciano Lemos

Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Menezes
Instituição: U.F.R.PE

Assinatura: Anna Paula Brito

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Instituição: UNICAP

Assinatura: Wanilda Maria Cavalcanti

Profa. Dra. Luciane De Conti
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Luciane De Conti

Profa. Dra. Selma Leitão Santos
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Selma Leitão Santos

A Deus, aquele que
produziu sentido
para a minha
existência.

A Carlos Moreira
(Charlito), marido-
companheiro, por
ter me ensinado a
enfrentar e vencer
meus gigantes
interiores.

A minha avó Haydée
Wanderley (in
memoriam), por ter
me ajudado a
vislumbrar a beleza
da docência.

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus-Emanuel**, metafísica para uns, realidade para a minha existência!

Ao meu orientador **Prof. Luciano Meira**, pelas construções dialógicas, acreditado que era possível produzirmos “sentido” com este trabalho. E, sobretudo, por aliar o espírito do cientista e do humanista.

A minha co-orientadora **Prof^a. Pompéia Villachan-Lyra**, co-produtora do processo de redescoberta desta tese. Mais do que orientadora, amiga-irmã, sempre presente nos momentos de intensa e profunda angústia epistemológica.

Ao meu terno e doce marido **Carlos Moreira (Charlito)**, por ser o homem que é: companheiro, amigo-amante, o poeta que encantou a minha vida.

A minha filha **Gabirela**, por ter me feito lutar pela sua vida e me ensinado a ser mãe.

A minha mãe **Vernaide Wanderley**, porto-seguro da minha existência. Por ter me ensinado a ser artesã intelectual e a tecer os fios do conhecimento e da pesquisa!

Ao meu pai **José Carlos**, pelo apoio firme, solidário e amigo durante a minha vida.

Aos meus avós **Dinamérico e Haydée Wanderley (in memoriam)**, pelas serras, açudes e juremas de Patos das Espinharas, refúgio de sonhos e afeto.

Aos meus irmãos **Dino e Alê; Mônica e Rapha**, pelo amor que nos une nas adversidades e pelas “esquinas” que trilhamos nestes últimos anos do doutorado. E aos meus sobrinhos que tanto amo: **Paulinho, Belinha e Larinha**.

As minhas amigas-irmãs **Mônica Lins e Christianne Alcântara**, presenças sempre firmes e ternas na minha vida.

Aos Dirigentes da **Faculdade Frassinetti do Recife - Fafire**, pelo incentivo financeiro, tão importante para a realização deste trabalho.

Aos chefes do **Departamento de Psicologia**, professores **Valternandes de Carvalho, Hely Almeida e Fátima Neves**, por acreditarem na profissional que sou.

Aos Dirigentes da **Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – Facho**, pelo nosso reencontro, pelo apoio e pelo incentivo financeiro, fundamentais no último ano deste trabalho.

Às minhas chefes do **Departamento de Psicologia**, professoras **Eliana Almeida e Maria Ângela Cassundé**, grandes incentivadoras deste trabalho.

Ao **Colégio Apoio**, especialmente à **Diretora Pedagógica, Prof^a. Rejane Maia**, por compartilhar o seu espaço de inclusão.

À **Equipe Pedagógica** do **Colégio Apoio**, por ter contribuído para a construção dos dados desta pesquisa.

À beleza das crianças participantes deste estudo: artífices da produção de sentido.

Ao **Prof. Jorge Falcão**, meu eterno orientador, por ter gestado os rudimentos deste trabalho.

À **Profa. Alina Spinillo**, por compartilhar sua experiência na área da Cognição e Linguagem e pelo material cedido para a tarefa desta pesquisa.

À **Professora Selma Leitão**, pelas profícuas discussões sobre Dialogismo.

A **André Ribeiro**, pelo apoio na montagem dos gráficos e da formatação desta tese.

A **Débora Suassuna**, pelas correções da redação **da tese**.

Aos **Pesquisadores do Laboratório de Análise Interacional (Laiv)**, pelas valiosas contribuições.

Aos meus eternos pares acadêmicos deste doutorado: **Estefânea Gusmão, Suzann Cordeiro, Ricardo, Adalberto (Beto), Fernanda e Fernando Góes**.

A **Marina Pinheiro**, pelos fundamentos da Pragmática Wittgensteiniana.

A **Vera Amélia, Elaine, Vera Lúcia; Ivo e João Paulo**, pela presteza e pela colaboração ao longo desses anos.

A **“Zé Doido”**, figura do meu imaginário infantil e a todos os considerados **“deficientes” e “desviantes”, homens e mulheres da desrazão, artífices do dissenso**, que me ensinaram a transpor os compêndios da Psicologia.

T R A D U Z I R – S E

**Uma parte de mim é todo o mundo
Outra parte é ninguém fundo sem fundo**

**Uma parte de mim é multidão
Outra parte é estranheza e solidão**

**Uma parte de mim pesa, pondera
Outra parte delira**

**Uma parte de mim é permanente
Outra parte de sabe de repente**

**Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem**

**Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?**

Ferreira Gullar

Wanderley Moreira, F. S. Na Contramão das Limitações: A produção de sentido na deficiência mental. 294f, Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

RESUMO

Historicamente a deficiência mental tem sido caracterizada por atrasos maturativos e *déficits* cognitivos (abstrações e generalizações), dissociados do contexto histórico-cultural. Dentre as “limitações” prototípicas da deficiência mental, destacam-se as correlacionadas às produções linguísticas (as narrativas, logo, a produção de sentido de textos falados). Neste estudo, procuramos analisar o processo de produção de sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador), num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE. Percorremos o conceito de “produção de sentido” a partir de um referencial pragmatista da linguagem, com base nas reflexões propostas por Wittgenstein e demais autores da fase pragmatista, que preconizam que o problema do sentido está notadamente relacionado ao uso que se faz das palavras e à dinâmica de enunciação e do discurso na experiência humana. Defendemos que a produção de sentido se constrói pelos jogos de linguagem entre os parceiros interacionais. Mas, especificamente, procuramos responder às seguintes problematizações: (1) Como ocorre o processo de construção do sentido e elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE ? (2) Qual o papel do outro interacional na elaboração e produção de sentido, a partir das interações com crianças com deficiência mental leve em uma escola particular da cidade do Recife/PE? (3) Como os artefatos culturais enquanto dimensão semiótica entram e participam da dimensão discursiva, com vistas à construção da narrativa? Foi realizada uma análise videográfica de seis sessões das relações diádicas (criança com deficiência mental-parceiro interacional; criança com deficiência mental-pesquisadora), estando os participantes engajados em construções de histórias envolvendo situações-problema. A análise aqui empreendida foi composta por uma microanálise dos *frames* de direcionamento, de preenchimento de lacunas, de crítica e de compreensão (unidade de análise do presente estudo), sendo também realizada uma macroanálise (considerando as seis sessões investigadas), com o objetivo de destacar as principais características relacionais da produção de sentido e dos jogos de linguagem das quatro díades investigadas. Foi ainda realizada uma análise da frequência dos respectivos *frames* durante os registros videográficos. Concluímos que as díades constroem múltiplos jogos de linguagem e revelam-nos que a produção de sentido é um fenômeno interacional, dinâmico e que se transforma no tempo.

Palavras-chave: produção de sentido; deficiência mental; jogos de linguagem e interação social.

Wanderley Moreira, F. S. *Going The Wrong Way Of Limitations: The Production Of Sense In Mental Incapacity*. 294f, Doctorship thesis, Department of Psychology, Post-graduation Course in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, 2009.

A B S T R A C T

Historically mental deficiency has been characterized by maturative delays and cognitive *deficits* (abstractions and generalizations), dissociated from the historical-cultural context. Among the prototypical "limitations" of mental deficiency, the ones related to linguistic productions are notable (the narratives, as the production of sense in spoken texts). In this study we search to analyze the process of production of sense and the elaboration of narratives between children with light mental deficiency and many interracial partners (children and researcher), in an ethnographical context of a private school in the city of Recife/PE, state of Pernambuco. We went through the concept of "production of sense" from a language pragmatist system of references, based on the thoughts proposed by Wittgenstein and so authors of the pragmatist phase, that stress that the problem of sense is clearly related to the use of words and the dynamics of enunciation and the speech in human experience. We stand that the production of sense is built by games of language among interracial partners. But we specifically tried to answer the following difficulties: (1) How the process of production of sense and the elaboration of narratives between children with light mental deficiency and many interracial partners (children and researcher) occur in an ethnographical context of a private school in the city of Recife/PE, state of Pernambuco. (2) Which role of the other interracial in the elaboration and production of sense, from the interaction with children with light mental deficiency in a private school of Recife/Pernambuco, and, (3) How the cultural artifacts as semi optical dimension are included and participate of the discursive dimension aiming the narrative construction?. A six session video analysis of the dyadical relations has taken place (children with interracial mental-partner deficiency; children with mental-research deficiency), with the involvement of the participants in construction of histories involving problem-situations. The current analysis was built up from a microanalysis of the frames of direction, fill in the gaps, criticism and comprehension (unity of analysis from the present study), as well made up a macro analyses (considering the mentioned six sessions) with the objective of highlighting the chief relational characteristics of production of sense and of the games of language of the four investigated dyads. An analysis of the frequency of the respective frames has taken place during the video registers. We conclude that the dyads build multiple games of language and reveal that the production of sense is an active interracial phenomenon, that is in transformation as times goes by.

Key words: Production of sense; mental deficiency; games of language and interaction

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1. Incidência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 1	Anexo 4
Gráfico 2. Frequência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade	Anexo 4
Gráfico 3. Incidência dos temas no <i>frame</i> de direcionamento na díade 1	Anexo 4
Gráfico 4. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de direcionamento na díade 1	Anexo 4
Gráfico 5. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de preenchimento de lacunas na díade 1	Anexo 4
Gráfico 6. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de preenchimento de lacunas na díade 1	Anexo 4
Gráfico 7. Incidência dos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 1	Anexo 4
Gráfico 8. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 1	Anexo 4
Gráfico 9. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de compreensão na díade 1	Anexo 4
Gráfico 10. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de compreensão na díade 1	Anexo 4
Gráfico 11. Incidência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 2	Anexo 5
Gráfico 12. Frequência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 2	Anexo 5
Gráfico 13. Incidência dos Temas no <i>frame</i> de direcionamento na díade 2	Anexo 5
Gráfico 14. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de direcionamento na díade 2	Anexo 5
Gráfico 15. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de preenchimento de lacunas na díade 2	Anexo 5
Gráfico 16. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de preenchimento de lacunas na díade 2	Anexo 5
Gráfico 17. Incidência dos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 2	Anexo 5
Gráfico 18. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 2	Anexo 5
Gráfico 19. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de compreensão na díade 2	Anexo 5

Gráfico 20. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de compreensão na díade 2	Anexo 5
Gráfico 21. Incidência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 3	Anexo 6
Gráfico 22. Frequência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 3	Anexo 6
Gráfico 23. Incidência dos temas no <i>frame</i> de direcionamento na díade 3	Anexo 6
Gráfico 24. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de direcionamento na díade 3	Anexo 6
Gráfico 25. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de preenchimento de lacunas na díade 3	Anexo 6
Gráfico 26. Tempo Ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de preenchimento de lacunas na díade 3	Anexo 6
Gráfico 27. Incidência dos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 3	Anexo 6
Gráfico 28. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 3	Anexo 6
Gráfico 29. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de compreensão na díade 3	Anexo 6
Gráfico 30. Tempo Ocupado pelos temas no <i>frame</i> de compreensão na díade 3	Anexo 6
Gráfico 31. Incidência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 4	Anexo 7
Gráfico 32. Frequência dos <i>frames</i> de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 4	Anexo 7
Gráfico 33. Incidência dos temas no <i>frame</i> de direcionamento na díade 4	Anexo 7
Gráfico 34. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de direcionamento na díade 4	Anexo 7
Gráfico 35. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de preenchimento de lacunas na díade 4	Anexo 7
Gráfico 36. Tempo ocupado pelos temas durante o <i>frame</i> de preenchimento de lacunas na díade 4	Anexo 7
Gráfico 37. Incidência dos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 4	Anexo 7
Gráfico 38. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de crítica na díade 4	Anexo 7
Gráfico 39. Incidência dos temas nos <i>frames</i> de compreensão na díade 4	Anexo 7
Gráfico 40. Tempo ocupado pelos temas no <i>frame</i> de compreensão na díade 4	Anexo 7

ÍNDICE DOS EPISÓDIOS ILUSTRATIVOS

Díade 1 – Frames de direcionamento	138
Episódio 1 – Frame de solicitação de ajuda da pesquisadora (criança com DM)	138
Díade 1 – Frames de preenchimento de lacunas	140
Episódio 2 - Frame de características físicas dos personagens	140
Episódio 3 - Frame de ações dos personagens	143
Episódio 4 - Frame da descrição dos cenários	146
Episódio 5- Frame dos estados subjetivos dos personagens	147
Díade 1- Frames de crítica	149
Episódio 6 – Frame de crítica da criança com deficiência mental ao parceiro interacional	149
Díade 1 – Frame de compreensão	151
Episódio 7 - Frame de compreensão	151
Díade 1 – Produção de sentido na díade 1 (macroanálise)	154
Díade 2 – Frames de direcionamento	161
Episódio 8- Frame de solicitação de ajuda da pesquisadora (criança com DM)	161
Díade 2 – Frames de preenchimento de lacunas	164
Episódio 9 - Frame de características físicas dos personagens	164
Episódio 10 - Frame de ações dos personagens	169
Episódio 11 - Frame dos estados subjetivos dos personagens	169
Episódio 12 - Frame da descrição dos cenários	172
Díade 2- Frames de crítica	175
Episódio 13 - Frame de crítica do parceiro interacional à criança com deficiência mental	175
Episódio 14- Frame de auto-crítica da criança com deficiência mental	178
Díade 2 – Frame de compreensão	181
Episódio 15 - Frame de compreensão	181
Díade 2 – Produção de sentido na díade 2 (macroanálise) e análise comparativa das díades 1 e 2	184
Díade 3 – Frame de direcionamento	193
Episódio 16 – Frame de direcionamento (criação da história)	193
Díade 3 – Frames de preenchimento de lacunas	195
Episódio 17- Frame de ações dos personagens	195
Episódio 18 - Frame dos estados subjetivos dos personagens	197
Episódio 19 - Frame da descrição dos cenários	201
Díade 3 - Frame de crítica	202
Episódio 20 - Frame de auto-crítica da criança com deficiência mental	202
Díade 3 – Frame de compreensão	205
Episódio 21 - Frame de compreensão	205
Díade 3 – Produção de sentido na díade 3 (macroanálise)	208
Díade 4 – Frame de direcionamento	215
Episódio 22 – Frame de direcionamento	215
Díade 4 – Frames de preenchimento de lacunas	217
Episódio 23- Frame de ações dos personagens	217
Episódio 24 - Frame dos estados subjetivos dos personagens	220
Díade 4 - Frames de crítica	222
Episódio 25- Frame de crítica da pesquisadora à criança com deficiência mental	222
Episódio 26- Frame de auto-crítica da criança com deficiência mental	224
Díade 4 – Frame de compreensão	226

Episódio 27 – Frame de compreensão	235
Díade 4 – Produção de sentido na díade 4 (macroanálise) e análise comparativa das díades 3 e 4	230
Análise comparativa das díades 1 e 3	
Análise comparativa das díades 2 e 4	241
Análise comparativa da produção de sentido criança-criança e pesquisadora-criança	245

SUMÁRIO

Dedicatória
Agradecimentos
Resumo
Abstract
Sumário

INTRODUÇÃO	16
-------------------	-----------

1. CONSITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL	30
1.1. Os primórdios: do discurso místico-religioso ao psiquiátrico	31
1.2. O apogeu do discurso psiquiátrico: o grande acontecimento	35
1.3. Funcionamento cognitivo e deficiência mental: primeiras construções	36
1.4. Século XX: a época das grandes transformações	38
1.4.1. O olhar psicométrico	38
1.5. Evolução da definição do retardo mental: novo critério de classificação	42
1.5.1. Do Q.I ao comportamento adaptativo	42
2. NORMALIDADE E PATOLOGIA: ARTICULAÇÕES COM A DEFICIÊNCIA MENTAL	48
2.1. Fundamentos do pensamento de Durkheim	49
2.2. O Normal e o patológico em Durkheim	53
2.3. A defectologia soviética, normalidade e patologia: um novo olhar	57
2.4. A defectologia soviética, linguagem, Zdp e educação especial: imbricações	62
2.5. Normalidade e patologia na escola: desvio, sucesso e fracasso na educação especial.	69
3. PRAGMÁTICA WITTGENSTEINIANA, PRODUÇÃO DE SENTIDO E DEFICIÊNCIA MENTAL	73
3.1. Principais correntes do pensamento filosófico-lingüístico: cenário para a perspectiva.	74
3.2. O pragmatismo lingüístico de Wittgenstein	80
3.3. Produção de sentido (jogos de linguagem), desenvolvimento e deficiência mental.	83
4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	85
4.1. Análise interacional e videografia: pressupostos e focos de análise.	88
4.1.1. Elementos utilizados na análise interacional	92
4.2. Análise microgenética: pressupostos e construções metodológicas	94
4.2.1. Os estudos de casos	98
4.2.2. Identificação dos Padrões Relacionais: os frames	99
5. PLANO METODOLÓGICO	104
5.1. Perguntas norteadoras e objetivos da pesquisa	105
5.2. O contexto etnográfico	108
5.3. Os participantes	112
5.4. Os registros da pesquisa	113
5.5. Definindo uma unidade de análise	117
5.5.1. Frame de direcionamento	120
5.5.2. Frame de preenchimento de lacunas (história)	121
5.5.2.1. Frame de preenchimento de lacunas (características físicas, ações e estados subjetivos)	123
5.5.2.2 Frames de preenchimento de lacunas (cenários)	124
5.5.3 Frame de crítica	125

5.5.4. Frame de compreensão da história	126
5.6. Estratégias de análise	127
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	132
6.1. Microanálise da díade 1	136
6.2. Produção de sentido na díade 1 (macroanálise)	154
6.3. Microanálise da díade 2	161
6.4 Produção de sentido na díade 2 (macroanálise) e análise comparativa das díades 1 e 2	184
6.5. Microanálise da díade 3	192
6.6 Produção de sentido na díade 3 (macroanálise)	208
6.7. Microanálise da díade 4	213
6.8 Produção de sentido na díade 4 (macroanálise) e Análise comparativa das díades 3 e 4	230
6.9. Análise comparativa das díades 1 e 3	235
7.0. Análise comparativa das díades 2 e 4	241
7.1. Análise comparativa da produção de sentido criança-criança e criança-pesquisadora	245
JOGOS DA VIDA: REFLEXÕES FINAIS	249
7. REFERÊNCIAS	264
ANEXOS	275

INTRODUÇÃO



Fonte: Personnage et oiseaux, Miró, 1968.

*“Uma parte de mim é permanente
Outra parte de sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?”*

Ferreira Gullar

INTRODUÇÃO:

“Pessoa Excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “portador de necessidades educativas especiais”, “pessoa com deficiência”... Muitas são as expressões lingüísticas produzidas pelos profissionais das áreas da Educação e da Psicologia para designar o sujeito com deficiência mental, como também são múltiplas as suas formas de experienciar o mundo. A dinâmica desse jogo semiótico pode ser vista como o movimento do indivíduo em aproximar-se do mundo e reinventá-lo (Pinheiro, 2006).

Procuramos enfocar nesta pesquisa o poder de criação e de produção de sentido em sujeitos com deficiência mental a partir das trocas com parceiros interacionais.¹ Mais especificamente, nos debruçamos sobre a análise do processo de construção do sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diferentes parceiros interacionais² (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE.

Nessa direção, percorremos o conceito de “produção de sentido”, a partir de um referencial pragmatista da linguagem, com base em reflexões como as propostas por Wittgenstein em “Investigações Filosóficas” e pelos demais autores da fase pragmatista, os quais preconizam que o problema do sentido está notadamente relacionado ao uso que se faz das palavras e à dinâmica de enunciação e do discurso na experiência humana (Meira, 2007). Mas, de que forma é possível falar de produção de sentido na deficiência mental? Qual o papel do outro, enquanto alteridade, nesse processo?

¹ Esta tese está plasmada numa concepção de sujeito interacional e não de um sujeito narrativo. Neste estudo, narrativa é concebida como um “(...) conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível de domínio do indivíduo e pelas combinações de técnicas sócio-comunicacionais e habilidades lingüísticas” (Brockmeier e Harré, 2003, p.3).

² O nosso foco neste estudo incidiu sobre a construção e produção de sentido das díades pesquisadas. Desta maneira, não priorizamos nem a participação do outro interacional (criança e pesquisador) e nem a participação da criança com deficiência mental na construção do sentido, tomadas isoladamente, mas sim, interacionalmente. É válido destacar que nas pesquisas consideradas relacionais, ao invés de questionar-se acerca do desempenho do indivíduo no grupo, ou sobre a influência do grupo no indivíduo, questiona-se o indivíduo e o grupo dentre de suas interdependências comunicativas, conforme Marková (2006) sugere.

Tomando por referência essas inquietações epistemológicas, procuramos resgatar o que a literatura das áreas da Educação Especial, da Psicologia Cognitiva de base histórico-cultural e da Linguística apresenta acerca da deficiência mental e de suas possíveis interconexões com a produção de sentido.

Num olhar mais retrospectivo, podemos analisar que a história da deficiência mental tem sido estudada sob vários espectros, sendo um constante processo de apropriação por práticas discursivas de ordem psiquiátrica, psicológica, pedagógica e política. Esses múltiplos discursos, no entanto, não são elaborados pelos seus protagonistas, mas são engendrados por intelectuais das áreas da Psicologia e da Educação que aparecem como “porta-vozes” dos mesmos. Esses profissionais passam a utilizar uma linguagem sistemática, analítica, demonstrativa, heurística, a qual pertence ao universo da cultura letrada, acadêmica, clínica, anexada à “normalidade” da razão analítica. Ou seja, os estudos acerca do dito “deficiente mental” tratam-no, a partir da localização discursiva, de um objeto de sociedade e de cultura, mas ele mesmo não se faz presente senão como campo, como temática, como objeto de avaliação. Ele não pode nos ouvir, e, nesse sentido, estudá-lo é tratá-lo como exterior, como outro de nós, pesquisadores; em outras palavras, trata-se de um discurso da exclusão (Wanderley, 1997). No entanto, nesta pesquisa concebendo-os como sujeitos interacionais que se constroem na relação com outros atores sociais em sistemas semióticos culturais, entre os quais se destaca, por exemplo, a escola.

Mas, de fato, o que é a deficiência mental?

- **Deficiência mental e desenvolvimento cognitivo: uma revisão da literatura**

Etimologicamente, a deficiência mental é predominantemente vista como um fenômeno multifatorial, motivo pelo qual a combinação dos diversos fatores causais

condiciona a grande variedade de manifestações clínicas. Nessa direção verifica-se que “a deficiência mental não é uma enfermidade ou síndrome única, encontramos-nos diante de um estado de **diminuição** reconhecido na pessoa, cujas causas e consequências são numerosas e diversas” (Ramon, 2003, p.54 - grifos nossos). Os agentes causais da síndrome vinculada à deficiência mental são diferentes, mas conduzem, segundo a avaliação de Verdugo (1995), a uma mesma consequência (**o dano cerebral**) e têm uma característica comum (**o déficit cognitivo**). A literatura, então, destaca como os fatores causais, os genéticos, os ambientais, ou uma combinação de todos.

Pensando de maneira mais verticalizada, na conceituação da deficiência mental, percebe-se que a mesma dialoga o tempo todo com a conceituação da inteligência. Isso porque, em geral, se aceita que a deficiência mental é fundamentalmente um “defeito de inteligência” (*déficits* em abstração, generalização e elaboração de metanarrativas, por exemplo). Entretanto, consideramos que definir ou conceituar inteligência é uma tarefa exaustiva e complexa, tendo em vista que o termo proporciona uma multiplicidade de conteúdos e matizes, nem sempre exatos, nem sempre compatíveis entre si. Há um leque amplo de interpretações acerca da inteligência, variando de uma posição favorável à integração de perspectivas, até posturas mais radicais, de cunho claramente biológico e/ou psicométrico, como também um enfoque baseado quase que, exclusivamente, no processamento de informações. No entanto, é recorrente na literatura que a inteligência seja definida como a “capacidade de aprender”: o conteúdo que se aprende; a habilidade para adaptar-se ao ambiente, em particular, a novas situações; a capacidade de pensar e raciocinar de forma abstrata (Cf. Verdugo, 1995). Ou seja, historicamente a deficiência mental tem sido atrelada a “falhas” na eficiência geral do sistema cognitivo desses sujeitos.

Na nossa opinião, infelizmente o que balizou durante décadas o olhar acerca desses fenômenos foi uma abordagem exclusivamente psicométrica e quantitativista.

Assim, a avaliação da inteligência – apenas via mensuração QI - revela uma compreensão meramente estatística, que pretende exprimir o nível intelectual do sujeito no âmbito do seu grupo. Qualifica-se e classifica-se “em relação a”, o que leva ao questionamento sobre qual deve ser o ponto de referência dessa classificação. A aparente estabilidade ou invariabilidade do QI significa a ausência de um futuro para o sujeito, porque é por definição uma negação de mudança.

No bojo dessas proposições, a AAMR (American Association on Mental Deficiency) defende uma (re)construção dos princípios que norteiam a classificação sobre a deficiência mental, postulando que o “*déficit*” na função intelectual deixa de se constituir como a principal característica e passa a ser um dos requisitos para o diagnóstico desse grupo variado de síndromes. Retomemos essa classificação, que será adotada neste estudo.

- **Conceito de Deficiência Mental Adotado no Estudo**

Utilizaremos neste estudo o conceito de deficiência mental preconizado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002, p.25). Para a referida associação, a deficiência mental é “(...) uma **incapacidade** caracterizada por importantes **limitações**, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expreso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos”(grifos nossos). Essa definição traz alguns elementos importantes para o nosso estudo, ao apontar que: (1) as limitações no funcionamento atual só podem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma microcultura do indivíduo; (2) avaliação válida considera a diversidade cultural e lingüística e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; (3) em cada indivíduo, as limitações freqüentemente coexistem com as potencialidades; (4) um

propósito importante ao descrever, as limitações, é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários; e (5) com apoios personalizados apropriados, durante determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora. No entanto, apesar de essas cinco ênfases já serem um avanço em relação às primeiras concepções acerca da deficiência mental, comentadas no tópico anterior, elas trazem ainda em seu bojo as idéias de limitações quanto às habilidades intelectuais, à participação, às interações e aos papéis sociais, à saúde e ao contexto.

Numa perspectiva de verticalização das ditas “limitações” prototípicas da deficiência mental, destacam-se as correlacionadas aos seguintes aspectos: (1) produções lingüísticas (as narrativas, interlocuções e intersubjetividade, logo, a produção de sentido de textos falados) e (2) gestos e consciência do esquema corporal. Em relação ao primeiro aspecto, observa-se (Padilha, 2001; Coundry, 1998; Manonni, 1988) que os processos de construção da linguagem que ocorrem com esses sujeitos tomam tempo – “a atividade enunciativa, o processo do dizer, requer tempo para se efetuar”, diz Althier-Revuz (1998, p.86). No entanto, no caso das pessoas com DM,³ esse processo demora mais, pede maior compreensão de quem está presente no diálogo, na espera das respostas, na ajuda para dizer.

Em relação ao segundo aspecto, além das dificuldades no campo da linguagem, a pessoa com deficiência mental apresenta também obstáculos para organizar a posição do seu corpo no espaço, pois fazê-lo é organizar-se para ser significado pelos outros sociais. Revela também pouca consciência de estar no mundo, diante dos objetos e das pessoas; e tem dificuldades em transformar os objetos e as relações. Essas dificuldades são relevantes para um estudo sobre a produção de sentido do sujeito com deficiência mental, pois os gestos, movimento com sentido, são possíveis de marcar atos corporais de percepção do mundo - do espaço, do tempo, do outro e de si mesmo (Padilha, 2001).

³ Utilizaremos, ao longo desta tese, a expressão pessoa com DM (deficiência mental), por ser a nomenclatura oficial dos textos propostos pelo MEC.

São possibilidades de “tocar o mundo”, porque de posse do “senso do mundo”, para que o corpo não se sinta cego, como comenta Sacks (2001).⁴ Nessa direção argumentativa, podemos analisar que a consciência corporal é fundamental para a linguagem do corpo. Ultrapassando limites, abre possibilidades novas. Bakhtin (1992, p.61), numa expressão feliz, parte de uma análise que faz sobre o autor e o herói, em sua “Estética da Criação Verbal”, dizendo: “quando abraçamos o corpo, abraçamos também a alma encerrada por ele”. O corpo da pessoa com deficiência mental, muitas vezes, não consegue revelar sua alma porque está caído, dessarumado, desarmônico, inexpressivo; seus movimentos sem sentido não falam ao outro sobre sua alma. Ou seja, o corpo também necessita do “outro” para lhe atribuir sentido e lhe dar forma, por isso, é preciso captar a significação do ato tanto quanto da palavra. Isso porque, ao se engajar em práticas sociais e discursivas, o sujeito engaja-se por inteiro, tendo lugar inclusive seus gestos, suas intenções, seus desejos...

Nessa dimensão propositiva, vale destacar, como analisa Vygotsky (2003), que a palavra organizada em discursos é o signo mediador fundamental e é incorporada à cognição como parte da compreensão do mundo. Dessa maneira, o sujeito ressignificaria constantemente as suas relações em diversos contextos sociais (como, por exemplo, em sala de aula), já que o sentido está sempre em movimento (caráter dinâmico e de transformação no tempo), e também o significado das palavras, pois ambos estão imersos em discursos que organizam o mundo social e a nossa relação com o outro (Cf. Marková, 2006, 2001, 1998).

- **Conceito de produção de sentido adotado no estudo:**

O problema do sentido, numa perspectiva pragmatista, está notadamente relacionado, como já mencionamos, aos usos sociais da fala em determinados contextos

⁴ Propriocepção é a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão. Disponível no site: WWW.pt. Wikipédia org. Capturado no dia 01.01.2009.

vivenciais. Nessa perspectiva, a linguagem não é uma “coisa” separada da ação e nem a atividade lingüística pode ser reduzida a meras abstrações,⁵ qualquer que seja a comunidade dos falantes, o acordo comunicativo, o paradigma, as regras ou os significantes. Aliados a essa premissa, compreendemos, em termos wittgensteinianos, que “(...) o uso das palavras na dinâmica da enunciação e do discurso é a dimensão pela qual o sentido atualiza-se” (Meira, 2007, p.7). No entanto, é importante salientarmos que não estamos advogando com isso a inexistência dos pensamentos, vozes internas, sentimentos e sensações, mas negamos as suas reificações e abstrações em conceitos separáveis da prática lingüística.

Nesse conjunto paradigmático da linguagem acima aludido, não há elemento isolável da forma de vida na qual a linguagem se exerce e dentro da qual se pratica, aspecto este que concorda plenamente com o princípio wittgensteiniano de que “o sentido de uma palavra é o seu uso na fala” (Wittgenstein, 2003, p. 43), ou de que “falar uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (IBID., 23). Dessa maneira, Wittgenstein observa o funcionamento do que ele chamou de *jogos de linguagem* ou *formas de vida* - idéias contidas em sua obra “Investigações Filosóficas”, 1953.

Mais especificamente, a noção de *formas de vida*, como analisa Meira (op. cit.), não encontra em Wittgenstein uma definição propriamente dita, mas pode articular-se à conceituação proposta por Lave (1988) e por Lave & Wenger (1990) acerca das *práticas culturais*, dito de outra forma, as regularidades no campo da ação e dos discursos de um dado grupo social.

No que tange à noção de “*jogos de linguagem*”, observamos que, segundo Wittgenstein,⁶ o sentido de uma palavra, expressão, enunciado, conversação ou discurso depende dos processos e das disposições lingüísticas pelas quais nos tornamos

⁵ Meira (2007) usa a metáfora da mente como um container, para refutar esse modelo representacionista da linguagem.

⁶ O segundo Wittgenstein de “Investigações Filosóficas”.

responsáveis e responsáveis⁷ no andamento de tais jogos. Esses referidos jogos emergem como uma oposição a certa concepção de linguagem como um veículo de representação ou espelhamento do mundo (Meira, 2007; Pinheiro, 2006). Os jogos de linguagem são apresentados através dos seus exemplos como algo resistente a uma decisão exaustiva ou rígida de conceptualização. Portanto, ao definir o que são jogos através da abstração de um conjunto de propriedades comuns e universais entre eles, logo nos frustramos, pois “como explicaríamos para alguém o que é um jogo?” (Wittgenstein, 2003, p.53).

As concepções de Wittgenstein sobre *jogos de linguagem* e as *formas de vida* são metaforizadas a partir de uma analogia com o jogo de xadrez – mesmo a considerando insuficiente para absorver a riqueza e a complexidade dos jogos de linguagem da vida real. Nesse sentido, como no tabuleiro de xadrez, a linguagem se construiria num espaço excessivamente complexo (campo), no qual a operação de cada peça/figura do jogo é determinada por regras. E, para que se compreendam os significados das diferentes peças/figuras desse jogo, torna-se necessário conhecer profundamente as regras de movimentação de cada peça/figura. Paralelamente, portanto, para que se estude o domínio da linguagem, é preciso que se apreenda a multiplicidade de sua abrangência das articulações/jogos entre ações sociais, lingüísticas e extralingüísticas. Assim, ao fazermos uso da linguagem estamos agindo num cenário social e nossos atos serão significativos e eficazes porque deverão corresponder à determinadas “formas de vida”, das práticas e das instituições sociais, pois com efeito, continuamente operamos com a linguagem ao jogarmos “jogos de palavras” (Wittgenstein, 2003, p.15).

Numa perspectiva de articulação com o nosso estudo, pensamos produção de sentido como jogos de linguagem estabelecidos entre os parceiros interacionais num

⁷ Neste trabalho postulamos que a Linguagem (a fala, as expressões que acompanham, etc) é uma forma de ação, para a qual esperamos, sempre, responsividade de um *outro dialógico* (Rommetveit, 1990).

contexto etnográfico de uma escola inclusiva. Distanciamo-nos das conceituações de linguagem como espelhamento ou representação de mundo acima mencionadas, trilhamos por uma concepção pragmática da linguagem, de cunho wittgensteiniano, que norteou a nossa pesquisa. No bojo dessa perspectiva de linguagem, podemos postular que o próprio uso da linguagem constituiria nossa forma de pensar. Em outras palavras, agimos e pensamos lingüisticamente. Essas elaborações têm na linguagem a “ferramenta e o resultado”, no sentido vygotskiano atribuído a essa expressão, da produção de sentidos enquanto um processo semiótico no qual o pensamento se constitui, existe. Ou, como postula Halliday (1993), “(...) a forma prototípica da semiótica humana é a linguagem.... o processo pelo qual a experiência torna-se conhecimento” (pp 93-94).

Mas esse processo de produção de sentido e de construção de jogos de linguagem entre os parceiros interacionais é plástico e dinâmico. A esse respeito, Costa (2003, p.26) sugere que, para Wittgenstein, o processo de produção de sentido é dinâmico e emergente nos diversos contextos discursivos que organizam nossa existência, ou “as palavras só adquirem significado no fluxo da vida”. Conscientes dessas argumentações, procuramos olhar para o processo de construção de sentido e elaboração de narrativas entre as díades pesquisadas, defendendo a tese de que esse processo não ocorre por meio de abstrações, generalizações, logo, por meio de características ontogenéticas e mentalistas; mas de forma interacional, dinâmica, transformando-se ao longo do tempo. Na concepção dinâmica proposta pelo próprio Wittgenstein; “os jogos de linguagem se transformam com o tempo” (Wittgenstein, 1969, p.256).

No entanto, apesar de conscientes da escassez das incursões desse autor na temática da transformação dos jogos de linguagem com o tempo, encontramos, como diz Meira (2007, p.13); “uma chave histórica dos jogos de linguagem, ou seja, do tratamento desenvolvimentista emergente de tais “jogos”. Trata-se, portanto, de uma estratégia

conceitual de abordagem dos processos de produção de sentido a partir da microgênese dos jogos de linguagem nos quais o desenvolvimento da criança é regulado por suas aprendizagens (lingüístico-discursivas), no âmbito de uma situação interacional específica. Nesse sentido, podemos articular as proposições wittgensteinianas com a análise microgenética (estudos de caso) adotada no nosso estudo e encontrar plausibilidade para adotá-las como ferramentas teórico-metodológicas.

Na nossa interpretação, acreditamos que o tema da produção de sentidos padece de grande indefinição em muitos estudos psicológicos, em particular no campo da investigação cognitiva voltada para os sujeitos com deficiência mental. Por isso, postulamos que o nosso estudo reveste-se de pertinência e traz determinadas contribuições para as áreas da Educação Especial, da Psicologia Cognitiva e da Lingüística. Analisemos, de forma mais verticalizada, os objetivos e perguntas norteadoras do estudo.

- **Objetivos e Perguntas Norteadoras do Estudo:**

Numa perspectiva de maior verticalização, do nosso estudo, pretendemos:

Objetivo geral:

Analisar o processo de produção de sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE.

Objetivos específicos:

- (1) Identificar os elementos que demonstram a contribuição da criança com deficiência mental na elaboração da história;

- (2) Observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações (intervenções) da criança com deficiência mental.
- (3) Identificar os elementos que demonstram a contribuição do parceiro interacional (criança dita “normal”) na elaboração da história;⁸
- (4) Identificar os elementos que demonstram a contribuição do parceiro interacional (pesquisador) na elaboração da história;
- (5) Observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações⁹ (intervenções) da criança sem deficiência mental;
- (6) Observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações (intervenções) da pesquisadora.

Para a investigação destes objetivos, propomos estratégias metodológicas que permitissem capturar a dinamicidade e historicidade que marcam a produção de sentido e a construção de narrativas entre as díades pesquisadas. Tomando por base estes objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas norteadoras:

- (1) Como ocorre o processo de produção de sentido e elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE ?.

⁸ É importante frisarmos que solicitamos às díades pesquisadas (criança-criança e criança-pesquisadora) que construíssem histórias, em parceria. Como descrevermos no capítulo do método, os registros foram videografados, a criança com DM não tinha acesso à sequência das gravuras e o parceiro interacional estava de costas para essa criança. A tarefa dos dois foi montar uma história, desde que fosse clara e fizesse “sentido” para as duas crianças. A mesma instrução foi dada nos registros videográficos que envolviam a interação criança-pesquisadora, sendo que a pesquisadora encontrava-se ao lado da criança com D.M.

⁹ A idéia de co-regulação, neste trabalho, está respaldada nas pesquisas de Fogel (2003) e Villachan-Lyra (2007) que defendem o processo comunicativo como uma construção recíproca entre os pares relacionais, desviando-se assim dos clássicos estudos que enfatizam apenas a relação emissor e receptor da informação.

(2) Qual o papel do outro interacional na elaboração e produção de sentido, a partir das interações com crianças com deficiência mental leve em uma escola particular da cidade do Recife/PE?

(3) Como os artefatos culturais, enquanto dimensão semiótica, entram e participam da dimensão discursiva com vistas à construção da narrativa?

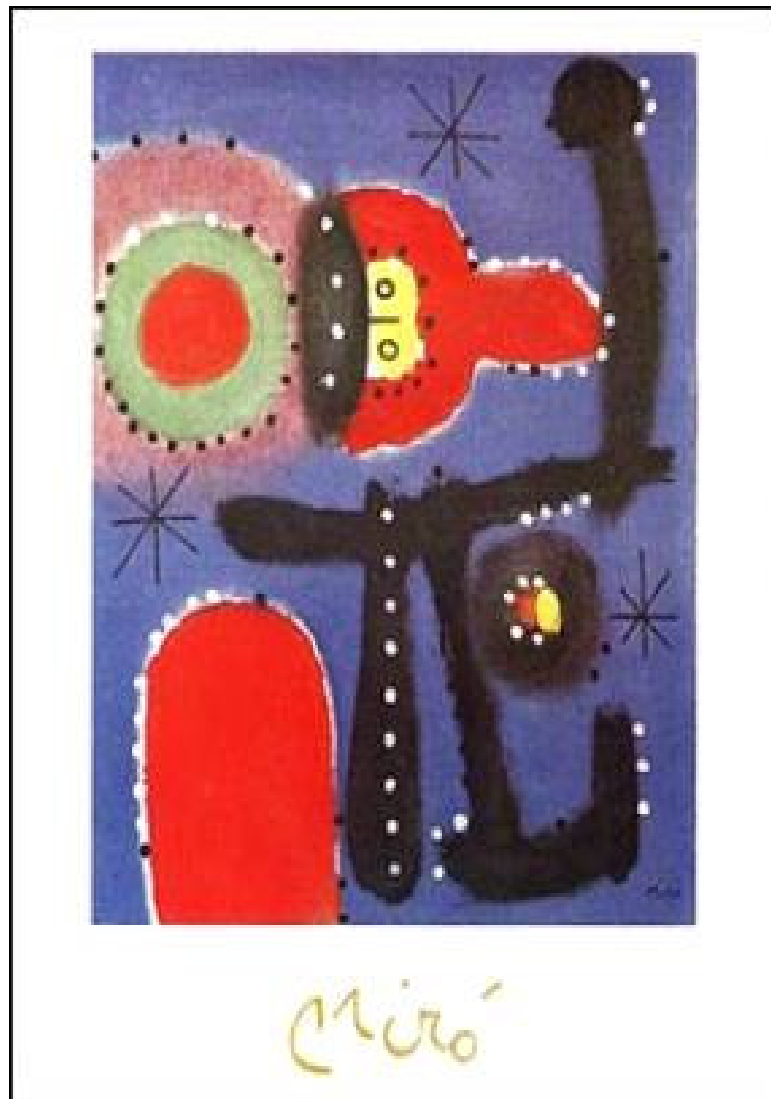
Ressaltamos que a investigação de tais questões demanda, necessariamente, uma análise microgenética das produções de sentido e das construções de narrativas entre as díades pesquisadas, o que nos conduziu à realização de estudos de caso que se apresentam como estratégias metodológicas adequadas para capturar essa construção do sentido, bem como para analisar sua transformação, variabilidade e regularidades durante os registros videográficos.

A presente tese será composta de seis momentos. Em um primeiro momento, trataremos das múltiplas conceituações sobre o sujeito deficiente mental e seus impactos para a cognição e subjetividades humanas (CAPÍTULO I – CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL). Num segundo momento, analisaremos os critérios de normalidade e patologia propugnados pelos positivistas (Durkheim e Comte) e pela Psicologia Cognitiva e seus desdobramentos para a realidade discursiva dos sujeitos com deficiência mental (CAPÍTULO II – NORMALIDADE E PATOLOGIA: ARTICULAÇÕES COM A DEFICIÊNCIA MENTAL). Num terceiro momento, analisaremos teoricamente os pilares que balizam a pragmática, as concepções wittgenstenianas sobre jogos de linguagem e produção de sentido, aproximando-os do fenômeno estudado neste trabalho (CAPÍTULO III – PRAGMÁTICA WITTGENSTEINIANA, PRODUÇÃO DE SENTIDO E DEFICIÊNCIA MENTAL). Num quarto momento, circunscreveremos as bases teórico-metodológicas do nosso estudo: (CAPÍTULO IV – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS). Num quinto momento, explicitaremos o plano metodológico da nossa pesquisa (CAPÍTULO

V – PLANO METODOLÓGICO); num sexto e último momento, apresentaremos a análise e a discussão dos resultados (CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS).

O caráter interdisciplinar da pesquisa e suas possíveis contribuições aos estudos psicológicos/pedagógicos permitem resgatar, a partir da realidade pesquisada, as condições universais da realidade humana, do sujeito com deficiência mental que hoje tenta (re)compor sua subjetividade e produzir sentido imerso em múltiplas e ásperas faces do viver, coletivamente, a experiência educacional.

Capítulo I: Constituição sócio-histórica da deficiência mental



Fonte: Peinture, Miró, 1954.

*“O sujeito como tal não pode ser percebido
nem estudado como coisa, posto que sendo
sujeito não pode se continuar sê-lo,
permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento,
só pode ter um caráter dialógico”.*

Bakhtin

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

1.1. Os primórdios: do discurso místico-religioso ao psiquiátrico

O nosso objetivo neste capítulo é reconstruir a trajetória dos múltiplos discursos e olhares acerca da deficiência mental. Procuraremos mapear o amálgama que forma o discurso religioso, o psiquiátrico, o psicométrico, destacando o papel constitutivo dos mesmos em cada época sócio-histórica, à medida que criam, através de um jogo semiótico, formas de percepção do mundo, da existência humana e do sujeito com deficiência mental. Mais especificamente, iremos destacar: (a) as propriedades semióticas específicas desses diferentes tipos de discurso; (b) os tipos de mediação que cada modalidade discursiva realiza; e (c) os processos de mediação em cada caso.

Partimos, em primeiro plano, de uma revisitação a macroconcepções do pensamento ocidental acerca da entidade lingüística denominada de *deficiência mental* e seus múltiplos diálogos com o campo da cultura e da subjetividade. Investigar, então, a história discursiva da deficiência mental a partir dos supostos teóricos que escolhemos (Wittgenstein, 2003; Meira 2001; Vygotsky, 1989; Koch, 2003) parece nos mostrar que, mais do que a existência de sujeitos desviantes da normalidade (o que também já constitui um discurso), essa história é a de uma constante apropriação por uma ordem (psiquiátrica, psicométrica, pedagógica, sociopolítica e cognitiva) do objeto “deficiência mental”, re-instituindo-se a cada passo. Resgataremos a trajetória dessas formulações conceituais acerca da deficiência mental.

Ao longo da história da humanidade, as diversas formas de deficiência mental sempre estiveram atreladas a julgamentos de cunho moral. Nesse sentido, a deficiência mental insere-se no que Fonseca (1987) denomina de “relatividade cultural”, ou seja, uma forma obscura, tênue e confusa de excluir os indesejáveis da ordem social. Na Idade

Média, por exemplo, tem-se a primazia da concepção das deficiências como ligadas ao terreno místico-religioso, cujas imagens representacionais atrelam a figura da pessoa com deficiência à possessão demoníaca, ao pecado e ao castigo divino. Nesse contexto, as “deformidades” e “anomalias” eram percebidas como o rompimento com o sagrado, gerando o que as pessoas rotulavam de “desordem social” e, por isso, recebendo ações eficazes para higienizar o meio através da exclusão/banimento dos indesejáveis da vida social. Posteriormente, no século XVI, com as contribuições de Paracelso e Cardano para a Medicina,¹⁰ percebemos a entrada de outro tipo de discurso no cenário sociocultural: o discurso médico, cuja pretensão era alçar o sujeito-deficiente a um patamar representacional distinto do discurso místico-religioso, sendo a deficiência mental agora capturada pelo olhar do médico e transformada em *doença*.

A desvinculação da deficiência mental (DM) do campo da *demonologia* e sua associação a um modelo orgânico e biologista transformam o fenômeno “deficiência mental” num fato suscetível a ser investigado, mediante o uso da lógica do pensamento científico. Os “afetados” agora seriam percebidos como *pacientes* que deveriam ser tratados, com o objetivo de alcançar sua recuperação funcional e sua inserção social. Entretanto, apesar desses supostos avanços que a deficiência mental recebe com o olhar médico, não podemos ser ingênuos e desconsiderar o que acontece nos porões dessas proposições, pois há uma ênfase nas conceituações da deficiência e da doença mental que prioriza o caráter endógeno, desconsiderando os valores/significados construídos e engendrados no âmbito da realidade sociocultural.

Dessa maneira, a história da psiquiatria ou da medicina revela-nos que personagens como Pinel na França e Tuke na Inglaterra, entre outros, são símbolos de um duplo advento: o do humanismo e o da ciência finalmente positiva. Esses

¹⁰ Laplantine (1991) analisa em “Antropologia da Doença” que é possível distinguir duas tendências, dentre os modelos da medicina: as medicinas centradas na doença e cujos sistemas de representação são considerados por um modelo ontológico, de natureza mais freqüentemente física; as medicinas centradas no homem doente e cujos sistemas de representação são comandados por um modelo relacional que pode ser pensado em termos fisiológicos, psicológicos, cosmológicos ou sociais.

personagens emprestam ao saber psiquiátrico seus disfarces: o médico delimita a loucura não porque a experiencia de perto, mas porque domina um discurso científico sobre a mesma. Por exemplo, Pinel pensa a deficiência mental a partir de sua organização morfológica, dos aspectos funcionais e comportamentais do sujeito em questão. Distingue termos de nosologia psiquiátrica _ o *demente e o idiota*, sobre os quais deveria incidir uma prática de controle no tratamento, chegando a sugerir inclusive a criação de intervenções morais para que a instituição psiquiátrica fosse mais “humana”.

No bojo dessas proposições, observa-se que ocorrem não somente mudanças paradigmáticas nos discursos, mas também transformações na inserção social desses sujeitos, que passam a apresentar um maior exercício em pequenas tarefas domésticas e a receberem uma maior contribuição dos vizinhos e do meio circundante. No entanto, em geral, persiste uma tônica social pouco positiva em relação à deficiência. O doente mental perfigura nesses ambientes, exercendo o papel do “bobo do povoado”, o que não ocorre nas cidades e/ou instituições, passando a viver da mendicância. As concepções da deficiência vão sendo construídas, culturalmente, percorrendo representações diversas: o “louco”, o “criminoso”, o “possuído pelo demônio”, o “incapaz cognitivo/mental”, entre outras. Como consequência dessas representações, há o afastamento e o confinamento dos considerados “anormais”, principalmente em segmentos fora das cidades, à maneira de guetos, configurando-se o denominado “espaço não-social”. (Pan, 2003; Canguilhem, 1982; Rosa, 1990).

Numa perspectiva analítica, podemos argumentar que essa valorização da doença mental dissociada de uma relação dinâmico-processual do sujeito-contexto (Valsiner, 2000) gera uma categorização da mesma apenas por um viés da negatividade. Permite-nos observar como a sociedade engendra a tessitura da doença mental e do doente, respaldada, primordialmente, em análises médicas e paramédicas, conferindo-

lhes, respectivamente, os sentidos de **desvio ou anormalidade** e o *status de excluído, diferente* ou **insano** (Foucault, 1975; Sacks, 2001).

Nos séculos XVII e XVIII, verifica-se a relevante contribuição da Filosofia nesse processo. Assim, por exemplo, Locke elabora uma grande síntese da vida mental, numa perspectiva associacionista, que passa a servir para o tratamento da deficiência mental. Nesse contexto, verifica-se, com o apogeu dos enciclopedistas do século XVIII (a exemplo de Rousseau e Locke), uma concepção de homem como naturalmente “bom”, “puro” e “generoso”. Surge, então, a primeira oportunidade de a deficiência mental ser encarada numa perspectiva mentalista¹¹ e educacional, apesar de ser fortemente impregnada da visão médica hegemônica à época. Os chamados “*meninos selvagens*”, do Dr. Itard, eram privados da educação e do convívio social, sendo submetidos a tratamentos para que fossem re-socializados. O fato de Victor, o menino-lobo encontrado na floresta de Aveyron, ter sido objeto de cuidado e acompanhamento médicos por Dr. Itard, ao longo de alguns anos, inaugura e ratifica algo de novo: a crença moderna no caráter aperfeiçoável do homem pela via da educação ou da reeducação. Ali se encontram, para nós, os rudimentos de um vastíssimo programa (moderno) de produzir o outro pedagogizável. No entanto, não se trata de entender, simples e expeditivamente, tal programa como uma medida racionalizante de tudo e a todos submeter o olhar vasculhante do poder iluminista, para quem o outro da não-razão representaria uma ameaça. Trata-se, sobretudo, de cuidar (num duplo sentido de estar atento e de curar) e instituir o “louco”, o “desviante”, o “incapaz cognitivo” como objeto de uma ação institucional.

Analisemos, mais de perto, o apogeu do olhar psiquiátrico prototípico dos séculos XVII e XVIII, que tratavam quase que indistintamente “doença mental” e “deficiência mental”.

¹¹ Veja-se que a concepção aqui acerca da deficiência mental é entendê-la a partir das características ontogenéticas dos sujeitos.

1.2. O apogeu do discurso psiquiátrico: o grande acontecimento

Nos séculos XVII e XVIII, como já mencionamos, se verifica uma grande mudança no panorama e nas construções acerca da loucura, que passa a ser banida e rejeitada (Foucault, 1975; 1995). Esse movimento é denominado de “acontecimento clássico” e se caracteriza pelo confinamento dos indigentes, inválidos, leprosos, ociosos, libertinos, homossexuais e das demais “patologias mentais” (segundo a classificação da época), que passam a compartilhar com o dito “louco” o mesmo espaço de internamento. Entretanto, o *grande confinamento*¹² não desempenhou só um papel negativo, mas também se constituiu num “campo de experiências”, aproximando, num campo unitário (hospital psiquiátrico), personagens (loucos, inválidos, ociosos, indigentes, entre outros) e valores entre os quais as culturas precedentes não haviam percebido nenhuma semelhança: imperceptivelmente ele os deslocou em direção à loucura, preparando uma experiência – a nossa – em que destacará como integrados já ao domínio pertencente à alienação mental. Podemos, então, constatar que essa

(...) desrazão se corporifica e pode se tornar objeto de percepção: ela assume a aparência de um fato humano, de uma variedade espontânea no campo das espécies sociais. Ou seja, o que antes era inevitável perigo das coisas e da linguagem, de sua razão e da sua terra, assume agora a figura de um personagem, ou melhor, de personagens isolados socialmente: os homens da desrazão” (Foucault, 1980; XVII).

Após esse rápido percurso sobre as contribuições da psiquiatria, faz-se necessário aproximarmos a discussão das questões correlacionadas ao funcionamento cognitivo e à deficiência mental.

¹² O dito “grande confinamento” foi um movimento de reestruturação dos hospitais como lugar de confinamento da pobreza, da instauração da assistência obrigatória e gratuita dos enfermos, o que sugeria não apenas a intensificação do combate à enfermidade, mas também o engajamento da medicina numa tarefa política de correção de males sociais, da opressão e da pobreza, entre outros. (Donnangelo & Pereira, 1979).

1.3. Funcionamento cognitivo e deficiência mental: primeiras construções

Diferentemente do que ocorreu nos séculos XVII e XVIII (nos quais houve a primazia das intervenções médico-psiquiátricas), observa-se nos séculos XIX e XX o apogeu dos discursos psicológico e pedagógico sobre o sujeito com deficiência mental. Nessa direção temos, por exemplo, no século XIX expoentes como Montessori, Itard, Esquirol e Down, cujas propostas têm como base constitutiva a reivindicação da dignidade das pessoas com deficiência mental e a pretensão de facilitar, pelo menos discursivamente, o acesso à vida social desses sujeitos, até o ponto que suas potencialidades o permitissem. A defesa desses pioneiros humanistas repousava na premissa de que as pessoas com deficiência mental não eram uma série de seres a-sociais e estranhos, mas que tinham direito à educação semelhante àquela dada aos demais sujeitos. Isso, de fato, é uma mudança paradigmática qualitativa que pressupõe uma nova forma de capturar e representar o fenômeno *deficiência mental*, transpondo uma idéia de incapacidade e não-escolarização típica do século XVIII para uma concepção de que a deficiência mental pode se beneficiar por qualquer processo educativo. Surgiram os primeiros movimentos pelo atendimento aos “deficientes mentais”, os quais resultam em medidas educacionais que vão se expandindo paulatinamente a países como Estados Unidos e Canadá, e, posteriormente a outros países, inclusive ao Brasil.

No que diz respeito às conceituações acerca do funcionamento cognitivo desses sujeitos observa-se que as mesmas são escassas e ressaltam o viés limitativo e estático do *modus operandi* dos mesmos na sua relação com o mundo. Nesse sentido encontramos, em 1837, uma das primeiras menções ao funcionamento cognitivo desses sujeitos no *Dictionnaire de Médecine*, o qual conceituava o termo **Idiotia** como a “(...) ausência das faculdades mentais e afetivas e uma nulidade quase absoluta das funções cerebrais. (...) É vão combater a idiotia. Para que se pudesse estabelecer o exercício

intelectual seria necessário mudar a configuração de alguns órgãos que estão fora do alcance de toda a intervenção”.

O argumento acima revela uma visão do cérebro como um sistema pré-programado e estático, concepção essa que se alicerça numa perspectiva diametralmente oposta, a propugnada por Luria, Vygotsky (apud Valsiner e Van der Ver, 1999), Sacks (2001), entre outros teóricos da atualidade, que preconizam o caráter dinâmico e ativo do cérebro. Coadunado com o arcabouço teórico desses autores, o nosso trabalho compreende o cérebro como um sistema adaptável altamente eficiente, direcionado para a evolução e para a mudança, adaptando-se incessantemente às necessidades de construir um “eu” e um mundo coerentes, independentemente dos “defeitos” e “males” que podem acometer a função cerebral. Acreditamos firmemente que a maleabilidade cerebral interfere na percepção a respeito da “saúde” e da “doença”, redefinindo esses conceitos e apreendendo-os em termos da capacidade de criar uma nova organização e ordem.

Ao discutirmos essas proposições teóricas, algumas questões parecem-nos relevantes para o nosso estudo, a fim de melhor compreendermos os contextos interativos observados no *lócus* escolar: (1) como essas deficiências podem afetar as relações sociointeracionais em seu meio escolar?; (2) quais os impactos dessa dinâmica para a produção de sentido e a construção de narrativas no meio escolar? (AAMR, 2002; Mcdermott, 1995, 1996). Procuramos manter, ao longo do nosso trabalho, uma compreensão microanalítica (a produção de sentido na e pela linguagem entre as díades pesquisadas) e macroanalítica. Ou seja, estivemos investigando como a dinâmica escolar tem criado categorias arbitrárias como: “sucesso” e “fracasso” e tem organizado o que se convencionou denominar de “aprendizagem”, que, na maioria dos casos, é respaldada meramente por um enfoque individual da *performance* institucional dos sujeitos, devidamente medidos e selecionados no *lócus pedagógico* (Mcdermott, 1996). Essas

reflexões se coadunam com as propostas dos socioculturalistas e interessam-nos à medida que pensam a **deficiência mental** não apenas como: “(...) resultado de um defeito orgânico que perturba o desenvolvimento intelectual natural”, mas como um fenômeno multifacetado que tem implicações para as interações sociais e o desenvolvimento cultural desses sujeitos. Assim, nos aliamos teoricamente às proposições de autores como Mcdermott (1996), Vygotsky e Luria (1989), que empreendem uma via de abordagem do fenômeno “deficiência mental”, apontando alternativas – a educação compensatória – para a superação das limitações constitucionais dessa clientela, a partir das interações com os parceiros interacionais.

1.4. Século XX: a época das grandes transformações

1.4.1 - O olhar psicométrico:

Nas primeiras décadas do século XX observa-se um grande desenvolvimento das correntes psicológicas,¹³ ganhando relevo a questão das diferenças individuais como princípio balizador das práticas destinadas aos sujeitos com deficiência mental. Dessa forma, a psicologia pautada na medicina clínica passa a contribuir para a reorganização em profundidade não só dos conhecimentos médicos, mas da própria possibilidade de um discurso sobre a doença. Assim, o aparecimento da clínica como fato histórico, como analisa Foucault (1980, p. XVII), introduziu um novo perfil do perceptível e do enunciável, com nova distribuição dos elementos discretos do espaço corporal, reorganização dos elementos que constituem o fenômeno patológico:

(...) uma gramática dos signos substitui uma botânica dos sintomas; definição das séries lineares de acontecimentos mórbidos; e articulação da doença com o organismo (desaparecimento das entidades mórbidas gerais que agrupavam os sintomas em uma figura lógica, em proveito de um estatuto local que situa o ser da doença com suas causas, seus efeitos, em um espaço tridimensional). Foucault (1980, p. XVII).

¹³ A influência da Psicologia na educação especial ganha relevo nas primeiras décadas do século XX, nas Escolas Normais. Por exemplo, podemos citar a fundação, em 1914, em São Paulo, do primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica, cujos princípios alicerçavam-se na psicofísica e na psicomетria, objetivando contribuir para a classificação científica dos alunos do sistema escolar.

Em consequência do aparecimento da clínica como fato histórico, toda a relação do significante com o significado se redistribui, e isso em todos os níveis da experiência médica: entre os sintomas que significam e a doença que é significada, entre a descrição e o que é descrito, entre o acontecimento e o que prognostica, entre a lesão e o mal que ele assinala.

Impregnados desse viés clínico, encontraremos, nas primeiras décadas do século XX, as marcas da presença de agentes médicos denominados *higienistas*¹⁴, cuja proposta era a constituição de modelos de assistência à saúde e à educação escolar, instrumentalizando-os a serviço da legitimação do Estado nacional emergente e das forças políticas que este representava. Surgem os famosos serviços de *inspeção escolar*, que deveriam: (a) separar os anormais intelectuais e morais dos pedagógicos; (b) distinguir os domínios da terapêutica e da segurança pública e (c) sugerir formas de atendimento pedagógico para as crianças com cuidados “especiais”.

Essa nova política de “seleção” e “triagem” revela a preocupação com a ordem, com um trabalho que tornasse os “deficientes” capazes de produzir de acordo com o que é socialmente produtivo. Dessa maneira, todos deveriam ser aproveitados em algum sentido, e a escola seria a responsável por selecionar e preparar para esse lugar devido os “anormais”: em classes selecionadas, com professores especializados, com conhecimentos científicos e com o poder de aumentar a sua adaptabilidade e laboriosidade. Inaugura-se uma fase de rotulações e separações internas na escola, sob a égide de uma Psicologia científica emergente, que fazia a apologia das diferenças individuais, através de testes de QI (quociente de inteligência), partindo-se do pressuposto de que a inteligência humana era uma entidade única e mensurável. As pontuações em idades mentais substituíam a prática anteriormente utilizada de medição

¹⁴ Podemos observar que a prática de inspeção sanitária inspirava-se no modelo alemão de sanitarismo compulsório, experimentado em fins do século XVIII e no princípio de século XIX, com a instituição da política médica, que se encarregava, segundo Donnangelo (1979, p.50), de um “esquema de disciplinarização da medicina pelo Estado e de uma correspondente função de controle atribuída à medicina sobre a vida social”.

das formas e tamanhos cranianos para prever a competência. A classificação em níveis de funcionamento dependia da idade mental, não do desempenho do comportamento adaptativo¹⁵ – um conceito ainda não formulado e que só aparecerá no cenário científico a partir da proposição herberiana (Manual da American Association on Mental Deficiency – AAMR, 1961), que será analisada no próximo tópico deste capítulo (*Evolução do Conceito de Retardo Mental*).

No entanto, as marcas e insígnias do discurso psicométrico não ficaram restritas unicamente ao início do século XX. Emergem, por exemplo, nos discursos dos profissionais da educação e da psicologia que priorizam as competências e limitações individuais dissociadas das construções interacionais do *locus* pedagógico. As concepções de “atrasos maturativos”, “dificuldades de abstração e generalização”, “limitação cognitiva” são alguns exemplos prototípicos desse jogo de linguagem dessa *práxis* pedagógica (Wanderley, 1997; Beyer, 2005; Misés, 1977). Nesse contexto, esses sujeitos recebem também o rótulo de “anormais”, passando a ser alvos de ações especializadas (classes especiais ou escola especial) para tratamento, reabilitação das patologias e promoção da **normalização**¹⁶ dos mesmos.

É importante frisarmos que, após a grande proliferação dos testes psicométricos (décadas de 20 e 30), observamos uma grande expansão da educação especial nos anos 30-40. Na área da deficiência mental, surgiram as Sociedades Pestalozzi do Brasil, em Minas Gerais, sob a orientação de Helena Antipoff, pioneira na educação especial, que se destaca por se contrapor ao viés classificatório e de mensuração utilizado pelos testes psicométricos. Ela, no seu conjunto de teses propositivas, objetivava tratar a “infância

¹⁵ O conceito de *comportamento adaptativo* propõe reduzir a confiança nas pontuações de QI, bem como reduzir o número de “falsos positivos” ou indivíduos falsamente identificados como portadores de retardo mental.

¹⁶ “(...) *devem ser aceitos com as suas deficiências, pois é normal que toda sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível beneficiando-se de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive*” (Mantoan, 1989, p.20).

excepcional”. Preocupava-se, essencialmente, com o que denominava de “inteligência civilizada”, a qual se contrapunha à inteligência geral (Fator G), apregoada pelos testes de Binet/Simon. Para Antipoff (1937), a *inteligência civilizada* dizia respeito às influências ambientais e familiares que interferiam na educação da criança desde o seu nascimento.

A perspectiva antipoffiana parece-nos relevante, à medida que adentra a argamassa constitutiva da relação desenvolvimento-cultura-contexto. Numa perspectiva de cotejamento, podemos também nos valer das postulações conceituais de Valsiner (1997), que propõe um novo olhar sobre a relação triádica percorrida por Antipoff (sujeito-desenvolvimento-contexto cultural). Ele também defende uma relação de indissociabilidade entre sujeito↔contexto, sugerindo repensar o que se convencionou denominar de “cultura”, “desenvolvimento” e “contexto” (argumento este também construído por Macdermott (1995) no seu clássico “Successful Failure”). Desenvolvimento, para Valsiner (op.cit.), pode ser definido como uma construtiva transformação dos processos de trocas organismo↔meio, num tempo irreversível.

No bojo dessa análise, podemos destacar que mesmo os psicólogos que se preocupam em definir o fenômeno do desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência mental, muitas vezes não explicitam a concepção de desenvolvimento adotada, nem os pressupostos que a balizam e, às vezes, ainda mantêm presentes alguns pressupostos e ferramentas metodológicas próprias à psicologia não desenvolvimentista,¹⁷ o que leva a grandes confusões conceituais. Nesse sentido, os fenômenos desenvolvimentistas são sistemas auto-organizados, mais do que objetos ontológicos. Isso interessa-nos mais de perto, pois defendemos a tese de que a produção

¹⁷ A psicologia não-desenvolvimentista (ou ontológica) leva o pesquisador a olhar para os aspectos constantes e estáveis do fenômeno e não prestar atenção na natureza irreversível do tempo. Toda transformação é considerada erro ou ruído, porque o axioma básico dessa visão ontológica é considerar o fenômeno em uma forma que é basicamente estável. A dimensão do tempo é concebida apenas como o “locus” no qual o fenômeno ocorre (mais do que transforma de um estado para outro).

de sentido ocorre dinamicamente a partir de jogos de linguagem, entre parceiros interacionais (criança e pesquisadora) e que se transformam no tempo (Wittgenstein, 2003; Meira, 2007; Pinheiro, 2006). Dessa forma, o nosso trabalho pensa uma articulação entre a produção de sentido, os jogos de linguagem e o desenvolvimento humano, este último visto como:

(...) processo de acréscimo e transformações progressivas que, através de um fluxo das interações entre as características e seu contexto, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras, que elaboram ou aumentam a diversidade de características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de interações do meio, o que mantém uma organização coerente e uma unidade estrutural e funcional da pessoa com um todo (Ford & Lerner¹⁸, 1992, apud Valsiner, 1997, p. 5).

Podem ser identificados diversos aspectos em comum entre a definição acima mencionada e o nosso estudo, pois neste os jogos de linguagem e o desenvolvimento podem ser entendidos como constituídos, ao mesmo tempo, por processos de mudanças e estados organizacionais – observados mediante as trocas conversacionais entre criança com DM e seus respectivos parceiros interacionais (pesquisadora e criança).

1.5 – Evolução da Definição do Retardo Mental¹⁹: novo critério de classificação

1.5.1 – Do QI ao Comportamento Adaptativo

Mencionamos, nos tópicos anteriores, alguns marcos emblemáticos das principais mudanças do século XX em relação ao discurso sobre as pessoas com deficiência mental. Entre eles, sem dúvida alguma, é de importância substancial resgatar a evolução conceitual do dito *retardo mental*. Como analisado anteriormente, o início do século XX é demarcado por uma ênfase na incurabilidade, perspectiva essa que se atrelava às crenças sobre a testagem da inteligência e as práticas disseminadas de

¹⁸ Ford e Lerner *apud* Valsiner (1997), em sua teoria dos sistemas desenvolvimentais, demonstram como a estrutura do curso de vida emerge pela diferenciação. Em sua versão, a diferenciação de uma estrutura ocorre não apenas do nível mais baixo para o mais alto, como o contrário (oposto ao modelo de hierarquia).

¹⁹ Iremos utilizar nesta seção a nomenclatura proposta pela AAMR (American Association on Mental Retardation): “retardo”, em substituição à “deficiência mental”.

eugenia.²⁰ Os indivíduos com “retardo mental” eram encarados como sendo predeterminados por suas limitações e, consistentemente, impedidos de participar de atividades características do cotidiano, devido ao seu baixo QI. Nesse sentido, a conceituação da deficiência mental excluía qualquer possibilidade de melhoria advinda das interações sociais e das trocas entre o sujeito com deficiência mental e os demais parceiros escolares.

Mais especificamente, podemos observar, nas análises de Tredgold e Doll (1937), que a deficiência mental era percebida como: “(...) um estado de desenvolvimento mental incompleto de um tipo geral que o indivíduo é incapaz de se adequar ao ambiente normal de seus companheiros, de maneira a conseguir levar sua vida, independentemente de supervisão, controle ou apoio externo” (AAMR, 2002, p.30). Em contrapartida a essa definição, os quatro primeiros critérios da definição de Doll (1941) refletem temas mais duráveis que permanecem nas definições atuais: (a) incompetência social relacionada às limitações intelectuais e (b) limitações desenvolvimentais que ocorrem antes da idade adulta (entre elas, os *déficits* na abstração, generalização). Mais detalhadamente, Doll *apud* AAMR (2002, p.30) define retardo mental como: “um estado de **incompetência social** obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade, resultante de uma **parada no desenvolvimento** de origem constitucional (hereditária ou adquirida); a condição é **essencialmente incurável** através do tratamento irremediável” (grifos nossos). Observe-se que a idéia subjacente esse conceito é o de que os “*déficits*”, as “limitações” estão no sujeito. É uma concepção de estagnação da “deficiência mental” e do desenvolvimento, em que está preterido o caráter dinâmico, interacional e de transformação no tempo desses fenômenos.

É com a criação da American Association on Mental Deficiency (AAMD, 1959) que se observa uma mudança nesse cenário, ao se definir o retardo mental como

²⁰ Entendemos por eugenismo o corpo ideológico derivado do spenciarismo, que descamba para a noção de purificação racial, inspirada no modelo europeu de homem.

(...) um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado a uma deficiência em um ou mais dos seguintes aspectos: (1) amadurecimento, (2) aprendizagem e (3) ajustamento social. A incurabilidade propugnada no início do século XX agora cede espaço para a ênfase no funcionamento presente.

Nesse contexto, surgem as reformulações conceituais acerca do retardo mental propostas por Herber (1961). Para o respectivo autor, o retardo mental é mais um sintoma do que uma condição fundamental, sendo, então, definido por manifestações mais comportamentais do que orgânicas. Resgatemos essa nova definição: “O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado com à deficiência no **comportamento adaptativo** (AAMR, 2002, p.31). Essa definição é pioneira por introduzir o termo “comportamento adaptativo” como uma característica associada ao funcionamento intelectual geral abaixo da média em indivíduos com retardo mental. Especificamente, as deficiências do comportamento adaptativo seriam entendidas como dificuldades para se ajustar às exigências comuns feitas nas rotinas da vida. O comportamento adaptativo “deficiente” pode apresentar-se como problemas no amadurecimento, no aprendizado e no ajustamento social.

Podemos destacar nessa definição algumas conquistas: a ênfase no **comportamento adaptativo** possibilita-nos conceber a deficiência não pela sua irreversibilidade (fixidez), mas sujeita às exigências sociais e ambientais que existem para uma dada pessoa em vários momentos da sua vida. Nesse contexto, podemos observar um avanço em perceber a deficiência por seu **caráter dinâmico**. No entanto, na definição de Herber (op.cit), ainda prevalece a idéia de que o sujeito com deficiência mental precisa fazer um **movimento de adaptação**, revelando-nos que a participação do

outro interacional ainda não é aludida nesse processo. No entanto só poderíamos pensar a deficiência mental, plasmados numa concepção interacional, dinâmica e processual.

Podemos analisar também que a concepção das limitações do **comportamento adaptativo** como um critério para diagnosticar o retardo mental, sem dúvida alguma procurou: (1) refletir melhor as características sociais da deficiência; (2) reduzir a confiança nas pontuações do QI; (3) reduzir o número de falsos positivos ou indivíduos falsamente identificados como portadores de retardo mental. No entanto, embora a noção de **comportamento adaptativo** seja difundida em muitas instituições escolares, não há uma concordância universal em relação a esse constructo. Em 1992, o conceito de **comportamento adaptativo** global foi substituído por dez áreas amplas de habilidades adaptativas e surge a exigência de que pelo menos duas, entre as dez habilidades, fossem necessárias para diagnosticar os sujeitos como “deficientes”. Retomemos essa definição:

O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, aprendizagem funcional, lazer e trabalho. O retardamento manifesta-se antes dos 18 anos (AAMR, 2002, p.33).

A definição acima mencionada colocou uma ênfase maior na avaliação do funcionamento atual de uma pessoa, levando em conta o impacto das demandas modificadas do ambiente e dos apoios. Neste mesmo ano, a nova edição do Manual da AAMR suprimiu o uso dos níveis de severidade como sistema de classificação, e as pontuações de QI seriam, agora, apenas utilizadas para se fazer um diagnóstico e não para classificação. Após um diagnóstico de retardo mental, as avaliações das habilidades adaptativas de um indivíduo seriam examinadas por uma equipe interdisciplinar e associadas a julgamentos clínicos, achados de observações, entrevistas e relatos daqueles que conheciam bem o indivíduo. Assim, a equipe conseguiria: (a) identificar as

potencialidades e necessidades de apoio nas quatro dimensões da vida (funcionamento intelectual e habilidades adaptativas; considerações psicológicas e emocionais; saúde e considerações ambientais); (b) criar um perfil dos apoios à pessoa que necessitava.

Essas proposições acerca do retardo mental são ratificadas na nova conceituação da referida instituição (em 2002), ao revelar uma tendência ao abandono dos graus de comprometimento intelectual e uma adesão à graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com *déficits* cognitivos. Essa nova concepção da deficiência mental implica transformações importantes no plano dos serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos, as expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem. A identificação dos perfis de apoio começa a levar em conta não apenas os tipos e a intensidade de apoios, mas também os meios pelos quais a pessoa pode aumentar a sua independência, a sua produtividade, a sua integração no contexto comunitário e de dialogicidade entre os pares da mesma idade. No bojo dessa nova perspectiva, os conceitos de **incapacidade** e de **inadequação** estão sendo repensados. Por exemplo, a incapacidade passa a ser vista como resultante da interação entre os hábitos de vida da pessoa e os obstáculos impostos pelo meio; é uma mudança paradigmática que propõe, então, que o espaço escolar se mobilize para eliminar ou reduzir esses obstáculos do ponto de vista cognitivo. De fato, segundo Mantoan (2000, p.3), assim como “(...) o meio físico e a arquitetura das escolas não foram planejadas para acolher alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integrada às normais”. O reconhecimento do papel dos fatores ambientais e dos que são internos aos indivíduos no processo interativo de produção de inaptações expressa-se em todas as inovações conceituais citadas. Trata-se das experiências de controle, atualização e solicitação das possibilidades funcionais da inteligência. As experiências de controle do funcionamento

cognitivo, cuja privação seria uma das características fundamentais da deficiência mental têm sido realizadas na tentativa de se comprovar a modificabilidade da inteligência, o ensino de estratégias cognitivas e a metacognição nas pessoas com deficiência mental, construídas na relação com o outro social (cf. Mantoan (2000); Feuerstein *apud* Beyer (2005); Boneti (1993)).

No decorrer deste capítulo mapeamos as propriedades semióticas específicas dos discursos psiquiátrico, psicológico e pedagógico; os tipos de mediação que cada modalidade discursiva realiza e os processos de mediação em cada caso. No próximo capítulo, procuraremos empreender uma análise dos critérios de normalidade e patologia utilizados pela sociologia e psicologia e os seus impactos para a produção de sentido do deficiente mental.

Capítulo II: Normalidade e patologia - articulações com a deficiência mental



Fonte: Direitos Humanos, Miró, 1974.

“Conhecemo-nos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós”

Vygotsky

CAPÍTULO II

NORMALIDADE E PATOLOGIA: ARTICULAÇÕES COM A DEFICIÊNCIA MENTAL

Este capítulo tem por objetivo analisar as principais contribuições da sociologia e da psicologia acerca das concepções de normalidade e de patologia e suas conexões com o universo do sujeito com deficiência mental, tomando como referência os pressupostos básicos de Durkheim (1915/1983) a respeito das conceituações sobre o tema, cotejados com as proposições teóricas de autores da psicologia, e das demais áreas do conhecimento, por exemplo: Marková (2006, 2001); McDermott (1996); Meira (1999); Sacks (2001); Luria (1990); Vygotsky (1989) e Canguilhem (1982). Essa rápida incursão na sociologia (embora não seja a finalidade deste estudo) faz-se necessária, pela influência que os pressupostos durkheimianos exercem na atualidade acerca da “normalidade” e “patologia”.

As diversas visões dos autores supracitados ressaltam e ratificam, para nós, a importância e a ênfase na interdisciplinariedade na qual adotamos em nossas perspectivas de análise, interdisciplinaridade, na qual constatamos uma interpenetração dos saberes e um alargamento sobre o nosso objeto de estudo: a produção de sentido na deficiência mental.

2.1 – Fundamentos do pensamento de Durkheim

Durkheim (1915/1983) definiu a sociologia como a ciência dos fatos e das instituições sociais, os fatos sociais sendo analisados em sua capacidade de forças coercitivas na determinação da conduta humana – ou em termos de controle social. Suas idéias sobre a consciência coletiva, apesar das variações que apresentam, chamaram a

atenção para os modos como a interação social e as relações influem significativamente nas atitudes, idéias e sentimentos individuais.²¹

Aproximando os pressupostos durkheimianos da discussão sobre a linguagem, podemos destacar que o mesmo também a conceitua como um fato social. Nesse sentido, é percebida por ele como um sistema de sinais e símbolos que circula na sociedade e impõe seu poder nos indivíduos. A linguagem não é, contudo, para ele, meramente uma expressão externa do pensamento, ela também é internalizada. Mais ainda, ela não só expressa pensamentos, mas também os cria. Durkheim imaginou, entretanto, que as leis do pensamento e as que originam a linguagem são diferentes e que as palavras podem “deformar” e “violar” o pensamento. Para essa perspectiva teórica, a linguagem é a formadora do ambiente social do indivíduo, impondo nele ou nela uma pressão irresistível. Ou seja, para Durkheim (1915/1983), as palavras sempre influenciam as formas através das quais os fenômenos são classificados e observados e afetam também as representações coletivas.²² No bojo dessas proposições, é válido destacar que Durkheim, algumas vezes, vai além disso: alega que as idéias, que correspondem aos vários elementos da linguagem, são na sua totalidade representações coletivas.

Podemos analisar que a observação de Durkheim a respeito da linguagem como fato social corresponde à sua visão estática das representações coletivas e, como destaca Marková (2006, p.179), nessa abordagem teórica; “(...) os fatos sociais são fatos do solipismo coletivo e do monólogo coletivo. Sendo repressores impessoais no indivíduo e não permitem o diálogo entre indivíduo e sociedade”.

Numa perspectiva mais verticalizada, podemos verificar que a obra desse autor, foi influenciada por certas doutrinas, como, por exemplo, o Evolucionismo. Este aparece

²¹ Essa separação feita por Durkheim sobre o individual e o social foi um passo importante para o desenvolvimento da Psicologia e das Ciências Sociais. A Psicologia tem-se estabelecido como uma ciência preocupada com a mente e com as ações dos indivíduos. Já a Sociologia tem-se transformado numa ciência preocupada com os processos mentais e coletivos, e com as atividades coletivas.

²² As representações coletivas, para Durkheim, são fatos sociais e incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem.

em sua teoria do crescimento da sociedade mecânica para a orgânica, na presunção de estágios necessários à organização social e na opinião de que as sociedades primitivas contemporâneas representavam períodos iniciais do desenvolvimento evolutivo.

O tratamento que Durkheim dispensou aos fatos sociais e à consciência coletiva associa verdades sociológicas a pontos de vista falaciosos. Era, portanto, inevitável que falhasse em muitas interpretações sobre os fenômenos sociais relacionados com as motivações individuais. Muitos fenômenos não tencionados e não desejados (por exemplo, as depressões e as guerras) exigem uma interpretação social e não psicológica, era sua afirmativa. Por isso, ao mesmo tempo e com frequência, especialmente em discussões da consciência coletiva, alcançaram um grau de realismo sociológico que parecia negar a significação social da volição ou da decisão individual. Na sua concepção, a sociedade molda as nossas ações e expectativas e recompensa-nos na medida em que desempenhamos à risca os nossos papéis sociais. Se tentarmos burlá-los, ela aciona um número quase que infinito de controles e coerções.

Mesmo esquecendo do “ser individual” nas suas proposições teóricas, Durkheim trouxe, não podemos negar, uma importante contribuição à sociologia e à psicologia, especialmente, ao considerar a sociedade como fenômeno *sui generis*, representativo de uma realidade compacta e externa. Mas entendemos neste trabalho que indivíduo e sociedade só podem ser compreendidos através de sua base interativa e discursiva (Valsiner, 1997, 2000; Vygotsky, 1986; Marková, 2006). Dar prioridade a um ou outro pólo dessa relação fatalmente conduz-nos a interpretações sem consistência e fragmentadas.

Como mencionamos no capítulo anterior, vale mencionar que as teorias psicológicas não-desenvolvimentistas têm negado essa base interativa (indivíduo–contexto), considerando-os como entidades ontologicamente separadas (Valsiner, 1988, 1989). Isso significa que o indivíduo é, precariamente, concebido como uma unidade e a

sociedade como outra. Conseqüentemente, percebemos que essas teorias têm dificuldades para explicar como indivíduo e sociedade podem interagir e como sustentam suas interdependências. Na tentativa de ultrapassar esse impasse, Valsiner (1997, p.484) sugere que sejam adotadas soluções que refinem o olhar e evoquem a “(...) constituição pessoal dentre o contexto social, através do diálogo, do discurso, da fusão, da atividade mútua, da narrativa e da voz”. Com base nesses pressupostos, estaríamos concebendo a mente como a capacidade dos seres humanos de comunicar, para dar sentido aos sinais, símbolos e significados em suas experiências. Concebemos a mente como fenômeno histórico e culturalmente construído em comunicação, tensão e mudança, pois, conforme ressalta Marková (2006, p.53), “onde existe diálogo, existe atividade humana. As palavras desejam ser ouvidas e similarmente, as idéias – como eventos vivos- querem também ser entendidas e respondidas pelos outros, de acordo com suas perspectivas”.

Aliado a essa perspectiva epistemológica, o nosso estudo pretendeu, via pesquisa sociocultural, formular sua posição com relação à antinomia indivíduo-sociedade. A necessidade disso veio da formulação básica da tarefa da pesquisa sociocultural em termos da relação entre o funcionamento mental e o contexto sociocultural. Sugerimos, nesta tese, que a maneira de evitar as armadilhas dessas antinomias é pensar a produção de sentido como jogos de linguagem que envolvem dinamicamente os parceiros interacionais e que se transformam no tempo (caráter histórico). Seguindo essa abordagem sociocultural e direcionando a pesquisa para o contexto institucional da escola inclusiva,²³ compreendemos que a produção de sentido, na deficiência mental, são processos semióticos engendrados entre criança com deficiência mental e respectivos parceiros interacionais no contexto da sala de aula. É na sala de aula que professor e alunos se envolvem intencionalmente com o conhecimento

²³ Uma escola inclusiva é uma instituição educacional na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer às necessidades educacionais de todas as crianças que a freqüentam. Numa escola inclusiva, todos os alunos freqüentam turmas adequadas ao seu nível etário.

construído e em construção na sociedade humana e, através de trocas discursivas, constroem e reorganizam significados compartilhados desses conhecimentos (Meira & Lerman, 1999; Meira, 2004). A construção do conhecimento na escola é forjada nesse espaço de interações entre as pessoas que compartilham de um contexto social comum que lhes possibilita o intercâmbio comunicativo, que têm também objetivos semelhantes, no que se refere à finalidade primordial do ensino, mas, ao mesmo tempo, dispõem de experiências bastante diversificadas do ponto de vista de vivências pessoais e de conhecimentos acumulados na sua história particular. Dessa forma, a escola constitui-se um ambiente social que reflete as relações macrosociais, por um lado, bem como apresenta uma organização específica que orienta as formas de interação e, por conseguinte, os discursos de seus integrantes.

2.2 – O Normal e o Patológico em Durkheim:

Após situarmos de forma sucinta a importância de Durkheim para a sociologia e para a psicologia, interessa-nos observar, mais detalhadamente, os conceitos de normalidade e patologia contidos na sua formulação teórico-metodológica.

O pensamento positivista exerceu enorme influência nas concepções modernas sobre a patologia, conforme analisado no capítulo I, pois, a partir do conhecimento alcançado pela medicina sobre a relação saúde-doença, desenvolveram-se diferentes teorias. Comte, por exemplo, estabeleceu a base positivista conceitual para as análises sobre a normalidade e a patologia, na medida em que entendia que a doença e a saúde são regidas por leis semelhantes. Para esse autor, *apud* Canguilhem (1982, p.31):

(...) o estado patológico em absoluto não difere radicalmente do estado fisiológico, em relação ao qual ele só poderia constituir, sobre um aspecto qualquer, um simples prolongamento, mais ou menos extenso dos limites de variações quer superiores, quer inferiores, peculiares a cada fenômeno do organismo normal; sem jamais poder produzir fenômenos realmente novos que não tivessem de modo nenhum, até certo ponto, seus análogos puramente fisiológicos.

Se Comte estabeleceu os pilares dessa conceituação, Durkheim (1983, p.110) construiu a forma mais acabada da distinção entre normalidade e patologia. Toda a linha do pensamento durkheimiano pauta-se na premissa fundamental de que, a partir da observação, a sociedade “confina duas ordens de fatos bastante diferentes: os que são os que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são, os fenômenos normais e patológicos”.

Essas constatações levam o autor a estabelecer critérios que possam definir os dois estados e, para isso, utiliza-se da oposição saúde-doença, sobre a qual se desenvolve toda a sua teoria.

O critério atualmente utilizado para a determinação da doença, segundo ele, é o sofrimento e a dor. Mas ele acha esse critério insuficiente, à medida que reconhece que estados de sofrimento, por exemplo; fome, fadiga e parto são “normais”. Outra forma de se encarar a doença seria a da perturbação da adaptação do organismo ao meio, o que, para ele, seria, no mínimo, duvidoso, pois, nesse caso, seria preciso estabelecer princípios que definissem que um determinado modo de adaptação é mais perfeito que outro. Esse princípio, entretanto, poderia ser estabelecido em relação às possibilidades de sobrevivência, definindo-se como estado saudável aquele em que as possibilidades de vida fossem maiores e como doentio o que diminuísse essas possibilidades. Durkheim contesta também essa concepção, porque uma série de fenômenos, como a morte, necessária na reprodução de algumas espécies inferiores, a velhice não pode ser considerada, como patológicas.

Da mesma forma, ele refuta “(...) os raciocínios dedutivos cujas conclusões têm apenas um valor de presunções subjetivas” (p.113), que não conseguem demonstrar que tal fenômeno tenha efetivamente um “(...) efeito debilitante, sobre o organismo social, mas deve ser esse efeito”. No seu entendimento, esses procedimentos levaram a sociologia a caminhos tortuosos, já que entram em jogo os sentimentos pessoais do

estudioso, perspectiva essa que trilha, num caminho antagônico, as proposições desenvolvimentistas advogadas por Valsiner (2000) acerca da importância da subjetividade e das intuições do pesquisador para o processo investigativo na pesquisa psicológica.

Como então distinguir o normal e o patológico?

Durkheim considera que tanto os fenômenos biológicos, quanto os sociológicos podem ser reduzidos a dois tipos básicos: aqueles que são comuns a toda a espécie e “(...) encontram-se senão em todos os indivíduos, pelo menos em maior parte deles e apresentam variações, de um sujeito para outro, compreendidas entre limites muito próximos” (p.114); e os fenômenos excepcionais que, além de surgirem em minorias, muitas vezes chegam a durar a vida inteira dos indivíduos”. Com base nesses dois tipos de fenômenos básicos, *normais e excepcionais*, Durkheim (1983, p.114) estabelece um tipo médio, que serve como norma genérica da espécie. Na realidade, o tipo médio é:

(...) o ser esquemático que resultaria da união num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais frequentes destas características, poder-se-á afirmar que o tipo normal se confundido com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido.

Depois de definido o parâmetro de normalidade, Durkheim (op.cit, p.118) afirma que a qualidade do fenômeno (normal ou patológico) tem que ser vista em relação à sua frequência. Formula, então, três critérios para distinguir o normal do patológico:

1º Um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada do desenvolvimento quando se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas numa fase correspondente de desenvolvimento.

2º Os resultados do método precedente podem verificar-se mostrando que a generalidade do fenômeno está ligada às condições da vida coletiva do tipo social considerado.

3º Essa diversificação é necessária quando um fato diz respeito a uma espécie social que ainda não cumpriu uma evolução integral.

Percebemos, como mencionamos no início deste capítulo, que as concepções atuais da excepcionalidade correspondem exatamente a essas regras durkheimianas. Isso porque utilizam o critério de desvio da normalidade média; e, em segundo, porque se reportam às condições gerais da vida coletiva, ou seja, à necessidade de apreender na escola e de se ajustar aos padrões sociais estabelecidos e, finalmente, porque estabelecem a forma para a sua coerção: a inserção em processos de educação especial. E, aqui, poderíamos citar Fonseca (1987), que nos apresenta o conteúdo do Council of Exceptional Children (CEC), o qual define a “criança deficiente” como aquela que se desvia da média da criança normal em: **1. características mentais; 2. aptidões sensoriais; 3. características neuromusculares e corporais; 4. comportamento emocional e social; 5. aptidões de comunicação e 6. múltiplas deficiências**, até o ponto de requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial, no sentido do desenvolvimento máximo de suas capacidades.

Através das idéias expostas, firma-se a dicotomia entre excepcionalidade-escola-sociedade: as duas últimas correspondem às condições gerais da vida coletiva e a excepcionalidade é definida pelo desvio individual. E isso nos leva a constatar que Durkheim estava correto ao afirmar que seu método orientava o pensamento e a ação. Até hoje, a educação especial parece estar impregnada de suas idéias, já que: (a) analisa o desvio centrado em características individuais; a deficiência é percebida na e pelas características ontogenéticas do sujeito, por exemplo, os *deficits* na abstração, generalização e elaboração de narrativas; (b) deixa de considerar aspectos macrosociais e (c) deixa de considerar a contribuição do outro interacional no desenvolvimento e na aprendizagem.

2.3 – A defectologia soviética, normalidade e patologia: um novo olhar.

Há muito tempo, a doença, ou o fato mórbido, tornou-se lugar comum para a Sociologia e para a patologia mental, à medida que só tem realidade e valor no interior de uma determinada cultura, que a reconhece como tal. Entretanto, essa relatividade do fato mórbido nem sempre é explicada de forma clara (Vygotsky, 1986; Mcdermott, 1996). É o que acontece, por exemplo, com Durkheim, que tentava explicá-la através de uma concepção ao mesmo tempo evolucionista e estatística. Nesse sentido, seriam considerados patológicos, numa sociedade, os fenômenos que, afastando-se da média, marcassem as etapas superadas de uma evolução anterior ou anunciassem as próximas fases de um desenvolvimento iniciado. A esse respeito, Durkheim, nas “Regras do Método Sociológico”, chega à definição do fato mórbido, a partir do estabelecimento do ser esquemático, num tipo médio da espécie: “... qualquer afastamento deste plano de saúde é um fenômeno mórbido” (Durkheim, 1983, p.114).

Foucault (1978, p.73) comenta que, na concepção durkheimiana, a doença é encarada sob um aspecto ao mesmo tempo negativo e virtual:

Negativo, já que é definida em relação a uma média, a uma norma, a um ‘pattern’, e que neste afastamento reside toda a essência do patológico: a doença seria marginal por natureza e relativa a uma cultura somente na medida em que é uma conduta que a ela não se integra. Virtual, já que o conteúdo da doença é definido por possibilidades, em si mesmas não mórbidas, que nelas se manifestam: para Durkheim, é a virtualidade estatística de desvio em relação à média.

Contrapondo-se a essa perspectiva estatística, vemos, por exemplo, que Mcdermott (1996) e Vygotsky (1999, 1986) não analisam a doença apenas pelo seu viés negativo, pelo contrário, ressaltam aspectos positivos que subjazem aos negativos. Mais especificamente, as postulações dos referidos autores opõem-se à psicometria como instrumento de mensuração dos que se desviam da média e também como forma de categorização dos “normais” e “anormais”. Alicerçado nessas premissas, Vygotsky, *apud* Valsiner & Van deer Ver (1999, p.13), discorda da tese vigente à sua época de que

o desenvolvimento da “criança anormal” obedece a leis particulares; pois, para ele, as leis de desenvolvimento deveriam ser as mesmas para todas as crianças, havendo então, um *continuum* no desenvolvimento desses dois grupos. Nesse sentido, destaca, primordialmente, os aspectos sociais da aprendizagem, preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a patologia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. Resgatemos as conceituações de Vygotsky, *apud* Valsiner & Van der Ver (1999, p.13):

A criança deficiente não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma das fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica, exatamente é o que ocorre, no mesmo caminho, com uma criança deficiente que representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento.

Tomando por referência as proposições vygotskianas supracitadas, percebemos que a criança com deficiência mental passa a ser vista por uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança “normal” (perspectiva durkheimiana). Nesse contexto, Vygotsky postula que a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um (re) direcionamento do sujeito. Essas proposições atrelam-se à chamada *abordagem compensatória* na educação, que leva em consideração não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar o alunado na superação de suas limitações (Coll, 1995). Nessa rede de compreensão dos elementos compensatórios utilizados pelo meio sociocultural, Vygotsky (1996, p.221) destaca: “(...) no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base no comportamento natural defeituoso; técnicas e habilidades culturais passam a existir dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes”.

Com base nessas premissas, podemos argumentar que caberia à Defectologia Soviética de Vygotsky e colaboradores:²⁴ estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento, os processos compensatórios que permitiriam transpor as deficiências, sendo seu objeto de análise as reações físicas e psicológicas da pessoa com deficiência. A singularidade do desenvolvimento desse sujeito estaria nos efeitos positivos da deficiência e nas trajetórias percorridas para a superação do *déficit*. Nessa ótica, a pessoa com deficiência mental não é apreendida como inferior aos seus pares, mas como aquela que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Corroborando com esse argumento, podemos defender que a proposta desenhada por Vygotsky desconstrói a concepção cristalizada e rígida ainda vigente na educação especial brasileira acerca da conceituação da deficiência mental. Essa variedade de concepções (limitações, atrasos, estagnações e impossibilidades) foi sendo engendrada, ao longo da história da humanidade (conforme analisado no capítulo I), na tessitura social, passando por transformações em relação à denominação do dito “deficiente mental” (“idiotia”, “imbecil”, “retardado”), como também na forma de compreensão desse sujeito (“louco” “habitado pelo demônio”, “incapaz cognitivo”). No entanto, ainda hoje, observamos marcas emblemáticas dessas conceituações e nos deparamos sempre, como discute Ferreira (1994) com conceitos e impressões da deficiência mental que enfatizam o *déficit*, a incapacidade, a impossibilidade do sujeito de inclusão na escola regular, na sociedade, na vida.

No bojo dessas proposições, o meio social é percebido pelo o referido autor como o elemento que pode facilitar ou dificultar a criação desses caminhos de desenvolvimento. O “defeito”, na terminologia vygotskiana, não residiria no indivíduo, e nem a criança que tinha um “defeito” seria necessariamente “deficiente”, pois o seu grau

²⁴ A área denominada de “Defectologia” é o campo de estudo de crianças com vários “defeitos” mentais e físicos. De fato, como explica Coutinho (no prelo), é o campo da Psicologia que objetiva analisar a extensão dos danos e transtornos mentais de crianças consideradas “deficientes”, cotejando-as com a capacidade mental de crianças consideradas “normais”.

de “normalidade” estaria atrelado às interações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo do seu percurso existencial, premissa esta que se atrela à defendida nesse trabalho de que a deficiência mental deve ser capturada pelas lentes interacionais, históricas e dinâmicas.

Compactuando com esse pressuposto, Leontiev, citado por Ferreira (1994), defende a noção de **atividade**, sendo esta a relação que o indivíduo estabelece com a realidade objetiva. Entretanto, destacamos que o termo “atividade” traz implícita, em si, a natureza de um processo social e se relaciona com os mecanismos semióticos. Observa-se que a teoria da atividade leontieviana defende que a ação individual em si e sem inserção no sistema coletivo, perde significado e não se qualifica como objeto de estudo para a compreensão dos processos psicológicos. Respaldados nisso, acreditamos que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são alargadas quando se trabalha com o outro interacional (envolve a heterogenidade em sala de aula), com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo e, principalmente, com uma concepção de deficiência percebida como motor à mudança.

É nessa direção que Vygotsky procura transcender uma psicologia da patologia e da anormalidade, ao defender a premissa de que o comportamento cultural compensatório sobrepuja o comportamento natural defeituoso, ou seja, de que há superação de “defeitos” graves em órgãos específicos do corpo humano. Entretanto, não podemos deixar de destacar que esse processo de compensação é singular e *sui generis*, pois pode haver não só a compensação de “fraquezas congênitas”, como também a supercompensação das mesmas, quando, por exemplo, indivíduos que nascem com audição fraca tornam-se músicos; aqueles com incapacidade da visão tornam-se artistas e pessoas com dificuldades na fala tornam-se oradoras. O mecanismo básico da compensação e da supercompensação segue uma sequência lógica, como elucida o próprio Vygostky (1996, p.222):

O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa ‘superestrutura psicológica’, que busca compensar a insuficiência natural com a persistência, exercício este, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraco) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausentes). Um defeito natural organiza a mente dispõe-se de tal modo que é possível o máximo de compensação.

Nesse processo, como advogam Sacks (2001) e González (2002), há uma concentração da atenção sobre o defeito e um direcionamento neuropsicológico para o mesmo, denotando uma imbricação entre as áreas do conhecimento da neuropsicologia, da defectologia soviética e da educação especial. No bojo dessas concepções, observamos que o argumento defendido por Vygotsky – a educação é um elemento propulsor do desenvolvimento e da socialização na infância – pauta-se na premissa de que a educação deve conduzir o alunado do seu estado atual de desenvolvimento ou aprendizagem, para um patamar futuro, qualitativamente diferente e compatível com as realidades sócio-históricas da cultura ou da ciência da época. Ou seja, percebemos que, no seu modelo conceitual, há uma ênfase prospectiva nos fatores sócio-históricos da educação.

No bojo dessas proposições, encontramos o destaque dado ao professorado, como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem ao desempenhar o papel de mediador do mundo para a criança. Isso aparece na segunda lei psicológica fundamental de Vygotsky, investigada por Davydson e Zinchenko (*apud* Daniels, 1994). Retomemos essas concepções: “(...) qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas (...) depois, no interior da própria criança” (pp.162-163). De acordo com os autores, essa lei psicológica manifesta-se principalmente no domínio do que Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento

proximal” (ZDP). Mas o que é ZDP? Como podemos aproximar essa conceituação das questões concernentes à linguagem e à educação especial (deficiência mental)?

2.4 – Defectologia soviética, linguagem, ZDP e educação especial: imbricações.

O arcabouço vygotskiano analisado acima possibilita-nos compreender os fundamentos propostos pela Defectologia soviética acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência mental. No entanto, faz-se necessário aproximar essa perspectiva do nosso objeto de estudo: a produção de sentido construída a partir dos jogos de linguagem estabelecidos entre criança com deficiência mental e seus parceiros interacionais numa escola inclusiva.

Para tecermos essa articulação iremos, inicialmente, nos remeter às concepções de Vygotsky sobre a linguagem. Para ele, a linguagem compreende conjuntamente *discurso* e *atividade*, os quais se articulam num processo integrado que compõe a atividade discursiva, no qual a função instrumental mediadora da linguagem se vincula à ação mediada. Nesse sentido, as atividades realizadas na sala de aula assumem essa característica e são vinculadas a um discurso que lhes atribui significado, o qual é compartilhado por professores e alunos. Enquanto processo intencionalmente direcionado à construção do conhecimento, a atividade discursiva que ocorre na sala de aula apresenta características peculiares e restritivas (Valsiner, 1988), delimitando e regulando o discurso em relação à tarefa a ser realizada, dos papéis e posições ocupadas por cada participante, da relação que se estabelece entre eles e do tempo e lugar de sua ocorrência. Ou seja, não se trata de analisar unicamente os aspectos lingüísticos dos discursos, mas, à medida que esses são concebidos como instrumentos privilegiados de mediação da atividade, são levados em conta os processos comunicacionais e de

significados compartilhados na interação e os processos cognitivos envolvidos relativos à psicologia.

Nessa linha de argumentação, Meira e Lerman (2001) destacam dois tipos de modalidades discursivas que ocorrem em sala de aula: (1) linguagem orientada para o conteúdo e (2) linguagem orientada para a comunicação. No primeiro tipo, relacionam-se os aspectos instrucionais de natureza curricular e considera-se a dimensão pedagógica do processo ensino/aprendizagem. Já a segunda modalidade refere-se mais particularmente ao processo de comunicação em si, no sentido de tornar o discurso menos ambíguo e de clarear os objetivos e interesses dos interlocutores na comunicação. Essa diferenciação, no entanto, não implica uma dicotomia entre eles, pois ambos se implicam mutuamente, mas indica a natureza complexa do discurso em sala de aula que, ao mesmo tempo em que se relaciona com os conteúdos específicos do currículo – objetivo explícito do ensino –, funciona como regulador de si próprio ou, no sentido em que nesta tese está sendo tratado, regulador da própria atividade discursiva. Dessa maneira, essas atividades discursivas que acontecem em sala de aula criam o espaço de mediação simbólica (intersubjetividade), proporcionam a emergência de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) e, conseqüentemente, de construção do conhecimento.

Assim, podemos observar que o Conceito de ZDP (descrito por Vygotsky, por volta de 1930) pauta-se na possibilidade de compreensão de uma gama de pressupostos pertinentes à gênese social do ser humano, sobretudo no que diz respeito ao processo de internalização, fundamental na relação desenvolvimento-aprendizagem, no jogo, nas brincadeiras e nas interações sociais (Hazin e Meira, 2004).

O sentido geral subjacente a esse conceito expressa que uma criança, em determinado estágio de seu desenvolvimento, pode resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e, em certa medida, com a colaboração de companheiros mais experientes. O conceito de ZDP apresenta-se relevante para

profissionais que se debruçam sobre o estudo do desenvolvimento humano, focalizando-se no processo de desenvolvimento, como discute Valsiner (2000) no seu artigo intitulado: “The Development of the Concept Development: historical and epistemological perspectives”, e não necessariamente nos produtos de desenvolvimento. Na acepção vygotskiana, o conceito de ZDP “permite-nos delinear o imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também o que está em processo de maturação” (idem, p.113). Assim, da mesma forma que não se pretende focalizar nos meros desempenhos acadêmicos das crianças especiais, enquanto produtos do desenvolvimento (*performances* de desempenho estatístico), numa outra direção, pretende-se empreender um olhar processual, interacional e dinâmico à produção de sentido e à elaboração de narrativas entre esses sujeitos e seus respectivos pares interacionais. Cremos que o conceito de ZDP fornece-nos um instrumento poderoso para a compreensão não apenas da interação entre os participantes da pesquisa, mas das noções subjacentes à realidade da educação inclusiva: noções de inclusividade, virtualidade, diversidade, prospecção e potencialidade – o que implica repensar práticas e modelos psicopedagógicos tradicionalmente calcados em modelagens comportamentais.

É válido destacarmos, como analisam Valsiner (2000) e Hazin, Meira (2004); que Vygotsky fez uso desse conceito em diferentes contextos e circunstâncias, o que possibilita a identificação de diferentes posicionamentos dados por esse autor ao referido conceito. Hazin e Meira (2004), no seu artigo “Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática”, faz uma análise da trajetória de construção da ZDP percorrida por Vygotsky, e, sugere a existência de três formulações possíveis para o desenvolvimento do conceito de ZDP. Para eles, pode-se dividir essa trajetória em três

grandes momentos: a) primeiro momento: ênfase no desempenho individual; b) segundo momento: ênfase na interação e c) terceiro momento: ênfase na mediação semiótica.

O conceito de ZDP pode ser cotejado com o que Feuerstein denomina de **“aprendizagem mediada”**, cuja avaliação tem como objetivo principal explorar o potencial do sujeito, através de um processo de envolvimento ativo e da interação com o outro mais experiente. Em situações escolares, a mediação pode ocorrer com a interferência de um adulto ou par mais experiente. No caso do professor, ele que prepara situações de aprendizagem e, paulatinamente, vai oferecendo pistas para o aluno no desenvolvimento das atividades em que ele for encontrando dificuldades. Assim, poderá criar alguns caminhos alternativos para o alunado avançar nas tarefas acadêmicas. Essa concepção foi também estudada por Fonseca (1995), que apresenta como primeira estratégia de intervenção terapêutica e psicopedagógica a identificação e o diagnóstico, com a finalidade de apreender as características do potencial de aprendizagem da criança. Esse processo permite refletir sobre o inventário das aquisições e capacidades adaptativas, flexibilidade e plasticidade de competências das crianças.

É interessante observar que as idéias de “aprendizagem mediada” defendidas por Feuerstein e de “modificabilidade” propostas por Fonseca (1987) aparecem no discurso dos educadores brasileiros e revelam uma compreensão reducionista da ZDP. Isso porque, ao definir a ZDP apenas pelas características do indivíduo, não consideram o que emerge na e pela relação interacional (Meira e Lerman, 2001). Para esses autores, mesmo baseando-se na ênfase inicial proposta por Vygotsky ao conceito de ZDP, os estudos que se seguem nessa direção terminam por contrapor-se ao próprio embasamento teórico-metodológico preconizado por ele, bem como às idéias propostas nas formulações posteriores dadas ao conceito de ZDP.

Considerando essa crítica à primeira formulação do conceito de ZDP e destacando a relevância de considerar esse conceito como constituído por um processo

de negociação de significados pelos parceiros relacionais, Meira (op.cit) elucida que, na segunda formulação acerca da ZDP, Vygotsky passa a priorizar mais os aspectos sociointeracionais do processo de colaboração *per se* do que a resolução de problemas individuais. Assim, a ZDP não pode ser concebida como “um campo de força” (Meira, 2004), como algo pertencente à criança ou ao adulto. Pelo contrário, a ZDP é definida como uma construção relacional, um espaço privilegiado de negociação de significados, a partir do engajamento dos parceiros relacionais em atividade social, dialógica, cultural e lingüística. Assim, nessa abordagem, podemos verificar que a ZDP é: “(...) um espaço simbólico emergente a partir da instrução, de diversos tipos de interações dialógicas, auto-ajuda, brincadeira ou fantasia, para a criação social dos processos do desenvolvimento ainda não alcançados” (idem, p.5).

Na terceira e última fase da construção acerca da ZDP, Vygotsky enfatiza os aspectos simbólicos e discursivos de atividades diversas, ainda coadunando-se às formulações interacionais, mas distanciando-se definitivamente da comparação de desempenhos. Essa é, sem dúvida alguma, a fase de menor elaboração teórica do conceito de ZDP, embora seja “(...) ao mesmo tempo aquela que carrega a contribuição mais original e interessante” (Hazin e Meira, 2004, p.13). Nesse contexto, ZDP é conceituada como “(...) um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Neste sentido ZDPs emergem, ou não, momento-a-momento, como parte da microcultura de sala de aula e outros contextos de aprendizagem” (idem, p.14).

Mais especificamente com relação aos estudos de Hazin e Meira (2004), observamos que os mesmos direcionam-se à análise da variedade de discursos emergentes entre os participantes de situações instrucionais, em particular na sala de aula. O nosso interesse alia-se a essas pesquisas, já que analisamos a contribuição do outro interacional (pesquisadora e criança dita “normal”), na elaboração de narrativas e

na produção de sentido com crianças com deficiência mental leve, num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE. Dessa forma, estaremos nos distanciando de uma posição de análise de competências meramente individuais e de desvios de *performances* a partir da média estatística, como propunha Durkheim. A análise volta-se, então, para o uso colaborativo dos aspectos mediacionais (instrumentais e sógnicos) envolvidos na criação desse espaço simbólico. Assim, não se trata de atingir resultados mais eficazes, mas de produzir novos significados, de produzir e comunicar **novos sentidos** para o conhecimento emergente. Aqui, o termo **sentido** aparece destinado à produção emergente da interação entre sujeitos, mediada pela linguagem. É um efeito dessa interação, resultando numa forma específica de produção de conhecimento. Isso porque as ZDPs são espaços discursivos nos quais formas específicas de suporte social, cultural e histórico permitem a coconstrução de funções mentais futuras com base em formas presentes do discurso.²⁵

No bojo dessas proposições, é válido mencionar também que as produções emergentes na ZDP não são diretamente internalizadas, num movimento do exterior para o interior do indivíduo. São reconstruídas e têm os seus significados (re)elaborados nesse espaço simbólico, possibilitando a manutenção intersubjetiva e compartilhada dessas produções, mesmo quando os sujeitos internalizam aspectos da atividade. Mais especificamente, podemos dizer que a nossa ênfase repousará no caráter mediador das interações entre os participantes, o qual cria um espaço de intersubjetividade entre as mesmas onde o conhecimento se constrói e auxilia na criação de novas possibilidades desenvolvimentais para o sujeito com deficiência mental.

²⁵ ZDPs, então, como referimos anteriormente, são espaços simbólicos, no sentido em que são constituídos através da linguagem e do discurso. Sua emergência dependerá, exclusivamente, da produção discursiva em contextos dialógicos, incluídos, nesse processo, os diálogos em situações face a face e algumas modalidades de atividade discursiva solitária, como, por exemplo, a brincadeira infantil.

Cotejando a perspectiva histórico-cultural²⁶ com o modelo sistematizado por Meira (2001), podemos afirmar que a pertinência da teoria vygotskiana está no fato de tratar construtivamente os problemas educacionais colocados pelas crianças com deficiência mental, procurando soluções no interior dos sistemas que apóiam o alunado. Por isso, Evans (1994) assegura que culturas escolares distintas têm impactos diferenciados nas cognições dos alunos, sendo, por isso, necessária uma reflexão profunda nos métodos organizacionais e operacionais das mesmas. Nesse sentido, as escolas precisam ser pensadas como microculturas que agregam a responsabilidade de condensar as atividades humanas organizadas culturalmente.

Numa perspectiva de síntese, podemos resgatar Maturana e Varela (1995, p.50), que propõem uma educação que vislumbre uma reflexão acerca da:

condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do SER individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função de viver com os outros. A aceitação do outro é, então, o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo.

Com base nesse princípio filosófico, acreditamos que uma proposta de educação inclusiva possa contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária e mais solidária e, portanto, comprometida com o seu propósito mais significativo: HUMANIZAR.

²⁶ A escolha da perspectiva histórico-cultural justifica-se porque a mesma procura inverter o olhar clássico, que se centra nas impossibilidades e limitações das pessoas com deficiência mental. Essa perspectiva defende a premissa vygotskiana de que as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência educativa. Em Vygotsky, o lugar patológico é importante para se pensar a relação entre a linguagem e a cognição, porque, segundo ele, seria impossível haver linguagem fora dos processos de interação entre os homens.

2.5 – Normalidade e patologia na escola: desvio, sucesso e fracasso na educação especial.

Como abordado no tópico anterior, por se tratar de uma pesquisa sociocultural, procuramos analisar as relações entre o funcionamento humano dos deficientes mentais e o contexto socioescolar. Pensar, então, os critérios de normalidade e patologia da instituição escolar (fracasso e sucesso escolar) torna-se um grande desafio para o nosso quadro investigativo. Iniciando essa discussão, Mcdermott e colaboradores (1996) opõem-se ao reducionismo de duas crenças acerca do fracasso e sucesso escolar: **(1) ênfase na perspectiva individual** _ nessa, elege-se, por exemplo, um grupo de aspectos individuais (a mente, o cérebro, o estado emocional, as deficiências), para explicar a *performance* do sujeito no meio escolar (primeiro momento da conceituação vygotskiana acerca da ZDP); **(2) ênfase na perspectiva social** _ nessa, procura-se ver o indivíduo inserido em grupos socioculturais e explicar a sua *performance* a partir de um desempenho tido como esperado/característico de cada um deles (Teoria da Carência Cultural). Analisando essas duas crenças, observa-se que, tanto na perspectiva (1), quanto na (2), há uma separação da relação dinâmica e processual do sujeito↔contexto, também analisada por Vygotsky (1989) no tópico anterior, gerando uma compreensão distorcida das finalidades educacionais destinadas aos sujeitos com deficiência mental.

Numa perspectiva mais dinâmico-processual, Mcdermott (op.cit) propõe uma tentativa de compreensão da educação especial como um sistema cultural, um campo semiótico, composto por discursos e rituais institucionalizados, organizados por uma gama de indivíduos – os ditos “especiais” ou “anormais”. Para robustecer esse argumento, Mcdermott chega a preconizar que a educação especial tem produzido disabilities e impossibilidades, construindo, perversamente, o que denominou de “cultura dos incapacitados”. Nesse contexto, muitas expressões lingüísticas, como “anormalidades acadêmicas” e “*déficits* cognitivos”, são consideradas ambíguas e imprecisas, pois recebem as marcas do sistema cultural que as produz, variando

dinamicamente de contexto escolar para contexto escolar. Assim, *normalidade* e *fracasso escolar* aparecem como conceitos reguladores que servem, como preconizava Durkheim, para contemplar a realidade escolar e social, à luz de um ideal (da norma) e de denunciar o desvio dele. Insere-se, então, o contexto escolar dito “especial” como fronteira que contribui para afastar da realidade aquilo que não se submete aos determinados modelos supostamente racionais, universais, homogeneizadores (Mcdermott, Pan (2003); Skliar, 1997). De fato, como analisa Ferro (1977), trata-se de um conceito eminentemente avaliativo e, por conseguinte, um constructo humano elaborado em função de algumas ações prévias.

Respalhando-nos na abordagem mcdermottiana, que advoga o uso de uma teoria da interação da cultura para a compreensão do processo educativo, algumas questões tornam-se pertinentes para o nosso estudo: (1) Como culturalmente, em tempos e lugares distintos, a educação especial construiu os conceitos de “sucesso” e “fracasso escolar”? (2) Como são vistas as habilidades e as deficiências em contextos culturais distintos? (3) Como são construídos os jogos de linguagem que ressaltam essas impossibilidades e “deficiências”? (4) Como esses jogos transformam-se, ao longo do tempo, no contexto escolar? Nesse sentido, acreditamos que a educação especial alicerça-se muito mais nas impossibilidades, deficiências e habilidades do sujeito com DM do que em suas virtualidades e potencialidades (Vygotsky, 1989). Tal argumento esse também é encontrado nos estudos de Mcdermott (1996) que sem negar o caráter multifatorial da etiologia da deficiência mental (aspectos genéticos, sociais e psicológicos), postula também que a cultura escolar estigmatiza e bloqueia a capacidade de articulação/elaboração dos “deficientes”, impossibilitando-os de trilhar um caminho próprio de semiotização do mundo.

Percorremos neste capítulo as principais influências dos pressupostos de teóricos como: Durkheim, Vygotsky, Mcdermott e Meira, o que nos possibilitou

verificar que a educação especial recebeu uma grande influência do positivismo, já que o critério de seleção de sua clientela repousava no pré-requisito do desvio da normalidade estabelecido pelo ensino regular. Também analisamos, neste capítulo, que as teorias positivistas, postuladas por Comte e Durkheim, tiveram por base a biologia, por entenderem que esta já teria alcançado um alto nível de certeza e de designação do “normal” e do “patológico”. Entretanto, podemos, a partir do cotejo com Vygotsky (1989), Mcdermott (1995) e Canguilhem (1982), verificar a impossibilidade de o estritamente biológico respaldar a caracterização da doença como um desvio de um padrão mais freqüente, portanto, mais saudável.

Assim, o fato de um ser vivo reagir, através da doença, a uma lesão ou a uma infestação pode ser interpretado no sentido de que: “(...) a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é **polaridade** (grifos nossos), e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma **atividade normativa**”. Dessa maneira, o conceito de “normal”²⁷ ultrapassa a mera designação de fenômeno freqüente, à medida que: “... *uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatórias*” (p.212). Dessa maneira, percebemos que, mesmo do ponto de vista estritamente biológico, a patologia não se configura como um desvio da média, mas se reporta aos valores determinados pelo próprio ato de viver. Se, do ponto de vista estritamente biológico, o conceito positivista de patologia não se sustenta, muito se pode dizer com relação à excepcionalidade, à medida que ela é determinada não pela

²⁷ Segundo Canguilhem, G. (1982, pp.209-210), o termo **normal** passou “(...) para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocábulos específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária, pelas designações do ‘protótipo escolar’ e do ‘estado de saúde orgânica’: propugnadas pelas reformas implementadas pela Revolução Francesa. Assim, tanto a reforma hospitalar como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização, que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maniqueísmo industrial nascente, que haverá, enfim, de se chamar, normalização ou regulação normática da sociedade”.

simples diferença biológica, mesmo quando de origem orgânica, mas porque influi na totalidade do homem enquanto indivíduo e membro de um determinado grupo social.

As marcas dos positivistas permanecem até hoje e delimitam mais o campo da educação especial do que a própria Psicologia Cognitiva de base histórico-cultural. O grande problema das contribuições teóricas desses autores foi apresentar um conceito sobre determinado fenômeno humano, de modo a, como evidencia Lowy (1988, p.30), “(...) ignorar os conflitos ideológicos, fazer calar paixões e preconceitos, e afastar sistematicamente todas as prenoções”. Isto é, a totalidade do indivíduo, nessa perspectiva estreita e abstrata, passa a ser somente sua marca divergente e negativa (crítica essa também sustentada por Vygotsky (1989), por exemplo). Porém a deficiência mental não deve ser vista a partir de uma concepção mentalista, mas deve ser percebida como um fenômeno, interacional, dinâmico e historicamente construído. Pois engloba sujeitos que possuem características individuais, conjugadas e produzidas pelas exigências sociais que interferem na elaboração de narrativas e na sua produção de sentido.

No próximo capítulo, trabalharemos um recorte dos principais marcos da pragmática especificamente, as contribuições wittgensteinianas sobre os “jogos de linguagem”. Nessa direção, teceremos uma aproximação dessas conceituações com a produção de sentido construída, interacionalmente, entre crianças com deficiência mental e seus respectivos pares.

Capítulo III: Pragmática wittgensteiniana, produção de sentido e deficiência mental



Fonte: *The Garden*, Miró, 1918.

"E agora vou falar; e tu, escuta as minhas palavras e guarda-as bem, pois vou dizer-te caminhos de investigações concebíveis. O primeiro (diz) que (o ser) é e que o não-ser não é; este é o caminho da convicção, pois conduz à verdade. O segundo, que não é, é, e que o não-ser é necessário; esta via, digo-te, é imprescrutável, pois não podes conhecer aquilo que não é — isto é impossível —, nem expressá-lo em palavras (fragmento 99). (...) Pois pensar e ser é o mesmo" (Parmênides, fragmento 99).

CAPÍTULO III

PRAGMÁTICA WITTGENSTEINIANA, PRODUÇÃO DE SENTIDO E DEFICIÊNCIA MENTAL

Este capítulo tem a finalidade precípua de analisar os pilares conceituais da pragmática wittgensteiniana e suas possíveis articulações com o fenômeno por nós estudado: a produção de sentido na deficiência mental. Para viabilizar essa proposta, fez-se necessário circunscrevermos, inicialmente, as principais correntes da lingüística (Estruturalismo, Gerativismo e Análise do Discurso), na tentativa de apresentar os pontos de distanciamento da pragmática em relação às mesmas. Num segundo momento, apresentamos os conceitos de “jogos de linguagem” e “formas de vida” e destacamos a sua pertinência para a nossa pesquisa.

3.1 – Principais correntes do pensamento filosófico-lingüístico: cenário para a perspectiva wittgensteiniana

Sem perder de vista a importância histórica das diversas teorias filosóficas e/ou lingüísticas e a contribuição de outras ciências, que conferiram o *status* de ciência à Lingüística (início do século XX), procuramos registrar neste capítulo o “recorte” teórico que, substancialmente, diz respeito à orientação da abordagem sociointeracional da pragmática lingüística de Wittgenstein, seus antecedentes teórico-metodológicos, filosóficos e lingüísticos, sua caracterização, suas bases conceituais e principais discussões.

Como diz Suassuna, em seu trabalho “Ensino de Língua Portuguesa – uma abordagem pragmática” (1995); “o fato de eu insistir num marco teórico não quer dizer que não reconheça a descontinuidade da produção histórica da Lingüística. É uma questão de recorte teórico e, portanto, de um modo de ‘ler’ a ciência” (p.76). Ao que poderemos acrescentar: insistimos nesse marco teórico com o objetivo de analisar o

poder de criação e de construção de sentido (entendido como jogos de linguagem) em sujeitos com deficiência mental, a partir das trocas com parceiros interacionais. Com esses interlocutores, estamos a interagir ao longo deste estudo, num esforço para apreender os múltiplos sentidos construídos nas relações diádicas, permeados subjetivamente com seus (des)encantos, suas dificuldades e/ou alegrias.

A exemplo do que ocorre nas distintas áreas da ciência, “o estudo da linguagem tem sido afetado pelas inconsistências e hesitações originadas na pretensão filosófica de que o conhecimento deva ser justificado racionalmente”, como afirmam Silva e Silva (2008, p.1). Nesse sentido, ressalta-se que, desde a antigüidade, as teorias surgem com o objetivo precípua de entender a origem da linguagem humana, preocupação reveladora da essencialidade do entendimento da existência do ser humano e do mundo, preocupação reveladora também da necessidade de entendimento, em mão dupla, entre pensamento e linguagem.

À importância de idéias dos filósofos da antigüidade quanto à compreensão da linguagem e de todos os seus decorrentes somam-se contribuições de filósofos contemporâneos, nas quais se inserem, ao lado de múltiplos pares, as de Wittgenstein, especialmente a de 1920 – como será visto mais adiante. Numa visão de síntese, acrescenta-se que os estudos filosóficos mantêm um certo ceticismo em relação à justificação racional do conhecimento científico, focando tal possibilidade nos sujeitos cognoscentes (os indivíduos), não no objeto do conhecimento em si (a linguagem). Dessa forma, imprimem os fundamentos de abordagens que privilegiam os aspectos históricos, socioculturais, psicológicos e antropológicos concernentes à realidade.

Paralelamente à visão filosófica, os lingüistas teóricos e aplicados centram suas preocupações no fenômeno da linguagem e tentam ultrapassar as bases conceituais ou paradigmáticas:

- (a) Do estruturalismo lingüístico, iniciado por Ferdinand de Saussure (início do século XX), que conferirá o *status* de ciência à lingüística, privilegia a função informativa da linguagem (herança de Descartes) e no qual a língua é estudada sob uma perspectiva sistêmica;
- (b) na abrangência e/ou na complexidade do *gerativismo transacional* de Noam Chomsky, que permite a passagem do método indutivo para o dedutivo, interpreta e descreve a competência lingüística.

Em linhas gerais, as duas interpretações (filosófica e lingüística) aprofundam os estudos que deságuam na importância da *pragmática lingüística*, a qual conviverá com a Filosofia, a Psicolingüística, a Neurolingüística, a Antropologia Lingüística e a Sociolingüística, que surge como “(...) uma reação às teorias estruturalistas e gerativo-transformacional, nas quais a língua-sociedade não foi explorada suficientemente” (Suassuna 1995, op.cit, p.87).

Como já destacamos, o objetivo central deste capítulo diz respeito à abordagem inter-relacional e pragmática lingüística de Wittgenstein e suas possíveis articulações com o nosso fenômeno: o da produção de sentido na deficiência mental. Para chegarmos a ela, torna-se relevante comentar, de forma concisa ou sucinta, peculiaridades das duas correntes do pensamento lingüístico indicadas anteriormente e a evolução histórica que vai desaguar na chamada “virada discursiva”. Vários trabalhos de autores competentes poderiam ser citados, quando queremos entender a abrangência da temática em pauta.

Em suas explanações, Suassuna (Ibid, p.76) diz que “se concordarmos com Dascal, admitiremos que Saussure e Chomsky foram os marcos de dois importantes paradigmas da Lingüística: o Estruturalismo e o Gerativismo”. O primeiro, tendo como suporte a Sociologia de Durkheim comentada no capítulo anterior, excluía de suas representações as questões individuais, heterogêneas e concretas, e a convenção,

especialmente para Saussure, ocorria unicamente no plano da relação significante-significado.

Por outro lado, o gerativismo prescindia do aspecto social, tornando-se relevante para os pesquisadores a questão da competência lingüística como processo cognitivo, o qual “seria estudado levando-se em conta que o falante era ideal e membro de uma comunidade lingüística homogênea”. Nessa perspectiva gerativista, “(...) imperavam estudos nos quais se superestimavam a regularidade e a homogeneidade da língua” (Suassuna, op. cit, p. 87).

Seqüenciando a importância dos dois paradigmas, a Lingüística, nas últimas décadas do século XX, toma nova direção como ciência e rediscute seu objeto. Nesse momento, inserem-se as interpretações teóricas da Análise do discurso (AD) que, segundo Orlandi (1986), tem como objeto específico o discurso (e não mais a língua), e tem como unidade de análise o texto (e não o signo ou a frase). O texto passa a ser entendido não no seu aspecto extensional, mas qualitativo, como unidade significativa da linguagem em uso de natureza pragmática, aspecto este que também encontrará respaldo nas concepções wittgensteinianas, pois faz-se necessário entender o fenômeno lingüístico a partir do uso que os sujeitos fazem da linguagem, num contexto sociocultural específico.

O destaque central da abordagem discursiva (AD) é a relação que se estabelece entre o discurso e a realidade, convertido, dessa forma, numa possibilidade de interação social. O sujeito agora é visto como um ser histórico, relacionando-se permanentemente, de forma tensa e contraditória, com a complexidade ideológica na qual está inserido. A construção de seu texto (de qualquer texto) estará, portanto, sempre plasticamente impregnada da diversidade de imagens que o ser humano/sujeito tem sobre o contexto, característica que lhe permite escrever e/ou falar sobre recantos diversos e com múltiplos interlocutores.

No âmbito dessas interpretações, quando se analisa semanticamente um discurso, torna-se imprescindível que ele seja entendido em consonância com o contexto que possibilitou sua construção. Em outras palavras, significa dizer que, quanto ao sentido, existe uma relação necessária entre o dizer ou falar e as condições de produção desse falar ou dizer, uma vez históricas, abrangem tanto os mecanismos lingüísticos e as normas sociais, quanto os elementos não-lingüísticos. Estes últimos permitem que o discurso torne-se consequência de um processo no qual estão contidos também a visão de mundo, as formações imaginárias, o lugar social e as intenções dos interlocutores no fazer discursivo.

A linguagem, por outro lado, não é apenas um conglomerado de sinais convencionais, nem fica limitada à sua função de expressar, informar ou transmitir novos pensamentos (aspecto representacionista da linguagem). Ela é, essencialmente, a maneira como o homem age e interage com os seus semelhantes e com o mundo – um lugar de encontro cotidiano entre eles (Marková, 2006; Bakthin, 1992). Por isso, sua atualização e reatualização são engendradas e tecidas através de multifacetados processos, que se prolongam por diferentes épocas e lugares da vida e da cultura de um povo, passando a assumir funções distintas e usos complexos e diversos.

Após os comentários sobre os principais fundamentos das três abordagens da Lingüística, especificamente os do Estruturalismo, do Gerativismo e da Análise do Discurso, tentaremos deter-nos, como indicamos no início do capítulo, no pragmatismo lingüístico wittgesnteiniano. Entretanto, para que isso seja atingido, faz-se pertinente uma breve incursão sobre as noções do *pragmatismo* como uma atitude filosófica e as próprias tendências surgidas nesse sentido. Em linhas gerais, como já referido, esse (pragmatismo) firmava-se diante da justificação racional sobre o conhecimento, mantendo-se cético e transferindo tal possibilidade para os sujeitos cognoscentes (conhecedores). Tais concepções são configuradoras de uma abordagem específica na

qual se destaca o uso de metodologias disponíveis, desde que de utilidade para os sujeitos/conhecedores, a seu critério e de acordo com a visão de mundo.

Ao longo do tempo, como bem afirma Silva e Silva (ibid., pp. 4-5), as discussões centram-se na possibilidade de estruturação racional do conhecimento, e distintos filósofos propuseram argumentos e teorias, concordando ou discordando, sem que abandonassem totalmente a necessidade de fundamentação racional do conhecimento. Nesse contexto, afloram as condições favoráveis à ampliação dos estudos pragmáticos, esboçados pelos ingleses, mas tornados consistentes através da filosofia norte-americana.

Nesta breve incursão no pragmatismo filosófico, não é possível esquecer as posições de Watkins (1984), nas quais se inscreve um apanhado ou crítica às principais abordagens de filósofos que tentaram respostas para o ceticismo humano. No bojo de suas observações críticas, foram evidenciadas fragmentações, fragilidades e inconsistências pragmáticas, cujo objetivo precípuo seria a elaboração de uma nova proposta, denominada conjenturalismo. Mesmo admitindo aproximações com as concepções que criticava – sobre as condições de escolhas racionais entre hipóteses radicalmente incertas ou mesmo contrárias –, o estudioso aponta como vantagem mais importante e/ou diferença fundamental entre as duas concepções o fato de o conjenturalismo entender que as escolhas abrangiam propósitos cognitivos, contrapondo-se ao pragmatismo, no qual as escolhas não teriam tais propósitos. Os propósitos cognitivos são entendidos como “a busca da verdade, a maximização da probabilidade, um entendimento mais profundo ou uma melhor explicação”, e não “(...) evitam problemas com as autoridades ou causam impressão de profundidade e erudição” (Silva e Silva, op.cit., p. 5).

3.2 – O Pragmatismo Lingüístico de Wittgenstein

Com base nos comentários teórico-metodológicos tecidos, mesmo de forma concisa, até agora – quer no âmbito lingüístico, quer no filosófico – fica clara a interligação constante, rica, quase indissociável entre as duas perspectivas científicas: filosófica e lingüística. Nada mais pertinente, portanto, do que introduzirmos o “recorte” wittgensteiniano, indicado no início do capítulo, ou seja, falar mais de sua abordagem sociointeracional da pragmática lingüística, aspecto relevante, já que pensamos a produção de sentido na deficiência mental, alicerçados no conceito de *jogos de linguagem* desse autor, capturados em sua essência interacional, dinâmica e histórica (transformação no tempo).

Sua apresentação insere-se no momento em que se esboçava uma nova concepção filosófica, a qual deixava de ser vista exclusivamente como um estudo do pensamento e das idéias e incorporava uma preocupação mais significativa com a linguagem. Alguns autores entendem esse momento como o da filosofia lingüística, iniciada com as concepções de Russell e Moore, em Cambridge, e desenvolvida de forma consistente em Viena que, a partir de 1920, converte-se no segundo centro das novas idéias da filosofia lingüística, sendo Wittgenstein um dos mais conceituados e influentes filósofos (Pinheiro, 2006).

Na realidade, esse importante filósofo pode ser apresentado também como num jogo duplamente facetado, no que diz respeito ao conhecimento e à temporalidade. Na primeira configuração, definem-se o filósofo e o lingüista (ou as preocupações lingüísticas); e, temporalmente, o “primeiro” e o “segundo” Wittgenstein. É através da significativa base conceitual e interpretativa de sua segunda fase, que procuraremos entender a riqueza polissêmica das narrativas das crianças do nosso estudo, mergulhadas em seu contexto socioescolar (uma escola inclusiva). O próprio filósofo indica que a

apreensão dos distintos sentidos de um texto está diretamente ligada ao entendimento do seu contexto em uso (Meira, 2007).

Por não pertencer ao universo de nossas análises, as idéias do primeiro momento wittgensteiniano serão comentadas de forma breve. Ela pode ser entendida como a do Wittgenstein do *Tractatus Lógico Philosophicus*, ou simplesmente do *Tractatus*, obra na qual ele procurou fazer, abstratamente, um paralelo entre pensamento e linguagem; e tornou-se adepto da teoria segundo a qual a estruturação da linguagem se daria de acordo com padrões dados, aprioristicamente, na mente, o que permitia ir além dos sentidos e da experiência para compreender e explicar o mundo (Silva e Silva, 2008). Complementando as explicações sobre essa fase, revela Pinheiro (op. cit, p.27):

O *Tractatus* está imerso no movimento, iniciado na Europa do começo do séc. XX, no qual se contestava a filosofia motivada pelas novas ciências, a exemplo da Lógica e da Lingüística. A sua obra inspirou o neopositivismo e o empirismo lógico do Círculo de Viena, embora não se tornasse participante de tal grupo ou defensor dessa corrente de pensamento.

Embora funcionando nas relações intersubjetivas, o Wittgenstein, nesse primeiro momento, admite que a linguagem tem uma função designativo-instrumentalista.

Após longo tempo desiludido com a filosofia, surge o estudioso com uma visão de mundo completamente diferente, construindo suas reflexões filosóficas como se fosse um outro Wittgenstein e chegando a negar grande parte do que escrevera. Nesse contexto temporal, firma-se o *antifundalismo*, no qual se rejeita, essencialmente, a possibilidade de fundamentação racional do conhecimento. A título ilustrativo, segundo Silva e Silva (op. cit.), após sua longa experiência de ensino com crianças (na mesma linha educacional de John Dewey), ele repensa e reformula sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem. Não é mais relevante identificar nexos lógicos entre as

proposições, consideradas em si mesmas, e a realidade representada por elas (“um mero exercício de semântica formal”, Silva e Silva, 2008, p.9); abandona as idéias sobre a função designativa da linguagem, a qual passa a ser compreendida como uma forma de o homem agir e interagir com seus semelhantes e imprime ao seu uso (em diferentes e múltiplos contextos) a via primordial para a apreensão do sentido das palavras. Para esse “segundo” Wittgenstein importa, essencialmente, observar o funcionamento do que ele chamou de *jogos de linguagem* ou *formas de vida*, a partir da observação empírica – idéias contidas em sua obra “Investigações Filosóficas”, 1953.

Apropriando-nos de algumas considerações de Pinheiro (op. cit., pp.31-32), entre outros autores, passamos a apresentar as concepções de Wittgenstein sobre jogos de linguagem e as formas de vida, metaforizadas a partir de uma analogia com o jogo de xadrez – mesmo a considerando insuficiente para absorver a riqueza e a complexidade dos jogos de linguagem da vida real.

Nesse sentido, como no tabuleiro de xadrez, a linguagem se construiria num espaço excessivamente complexo (campo), no qual a operação de cada peça/figura do jogo é determinada por regras. E, para que se compreendam os significados das diferentes peças/figuras desse jogo, torna-se necessário conhecer profundamente as regras de movimentação de cada peça/figura. Paralelamente, portanto, para que se estude o domínio da linguagem, é preciso que se apreenda a multiplicidade de sua abrangência das articulações/jogos entre ações sociais, lingüísticas e extralingüísticas.

E, mais ainda, ter a consciência de que as regras dos jogos da linguagem humana nem sempre estão claramente explicitadas, cabendo ao jogador/pesquisador “dominá-las” sutilmente, com a finalidade de que novas regras sejam estabelecidas e possibilitando, dessa forma, a emergência da dimensão subjetiva do pesquisador para uma interpretação dinâmica do fenômeno estudado (Valsiner, 1997). Não podemos perder de vista, por excelência, que essas regras, que dão conta das múltiplas e

diversificadas narrativas dos participantes do estudo, vão sendo engendradas num contexto sócio-histórico.

O significado de cada palavra emerge num contexto interacional e só pode ser compreendido quando utilizamos ferramentas teórico-metodológicas que nos possibilita analisar a dinâmica cognitiva e cultural pela qual os indivíduos colaborativamente fazem emergir uma “ordem social”, ou seja, como os indivíduos produzem sentido para suas ações (comunicativas, gestuais, entre outras) com outros indivíduos (Jordan e Austin, 1995; Meira, 2007).

Tal constatação subentende uma prática e uma absorção de hábitos necessários e imprescindíveis à formação de múltiplos jogos de linguagem. Foi assim que as crianças aprenderam a falar e, de forma dinâmica, continuam a criar novos jogos de linguagem através das suas interações com o meio social. Como bem afirma Wittgenstein no seu “Investigações filosóficas” (1953, p.25); “o sentido nada mais é do que o seu uso na própria linguagem” e esta converte-se numa atividade ou, numa forma de vida.

3.3 – Produção de sentido (jogos de linguagem), desenvolvimento e deficiência mental

Tomando por base as conceituações wittgensteinianas acerca dos jogos de linguagem e formas de vida acima comentadas, podemos aproximá-las da realidade dos sujeitos com deficiência mental. Tradicionalmente, tem-se defendido que esses sujeitos possuem dificuldades para criar significados, fazer abstrações, generalizações e engajar-se intersubjetivamente num contexto discursivo (Padilha, 2001; Smolka, 1995). Pouco se tem discutido na literatura da área sobre as múltiplas possibilidades de produção de sentido desses sujeitos **na e pela** linguagem. Em geral, os estudos que pretendem adentrar esse universo axiomático, procuram definir o sujeito com deficiência mental como aquele que pode chegar a “aprender”, a partir de práticas pedagógicas pautadas em

modelagens comportamentais. Mas questões acerca de como esses sujeitos produzem sentido interacionalmente e interpretam o mundo (refratam²⁸ o mundo na terminologia bakhtiniana) em suas múltiplas dimensões permanecem ainda pouco discutidas e em suspenso na literatura voltada para essa área.

Conscientes dessa escassez de propostas teórico-metodológicas, estudamos o fenômeno da produção de sentido, tomando por base um referencial pragmatista da linguagem, mais especificamente as propostas de Wittgenstein em “Investigações Filosóficas”, que preconizam que o problema do sentido está notadamente relacionado ao uso que se faz das palavras e à dinâmica de enunciação e do discurso na experiência humana (Meira, 2007). Acreditamos que a produção de sentido é construída por jogos de linguagem que se constroem entre os pares interacionais da pesquisa: criança-criança e criança-pesquisador. Esses jogos são plásticos e dinâmicos, mudam a cada novo lance/jogada dos seus interlocutores e se transformam ao longo do tempo, como diz Wittgenstein (2003, p.256): “os jogos de linguagem se transformam com o tempo”. Dessa maneira, os processos de produção de sentido podem ser capturados no seu processo de mudança (Meira, 2007; Valsiner, 2000). Para tal, utilizamos como estratégia teórico-metodológica a microgênese, o que nos possibilitou investigar as regularidades lingüísticas e gestuais da produção de sentido e a emergência de novos jogos de linguagem, de novas narrativas ao longo dos nossos registros videográficos.

Explicitaremos, de forma mais pormenorizada, as bases teórico-conceituais da análise microgenética no próximo capítulo.

²⁸ Nós, com os nossos signos, não apenas descrevemos o mundo, mas construímos, na dinâmica da história e em virtude do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos, múltiplas interpretações (refrações) do mundo (Faraco, 2003).

Capítulo IV: Fundamentos teórico-metodológicos



Fonte: L'oro dell' azzurro, 1935.

“Os Processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e essas relações devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito” (Vygotsky, apud Goes, 2000, p. 11).

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ANÁLISE INTERACIONAL E ABORDAGEM MICROGENÉTICA

A finalidade deste capítulo é apresentar alguns princípios teórico-metodológicos norteadores do nosso estudo, tomando por base a perspectiva da análise interacional (com uso do recurso videográfico), da análise microgenética (Jordan, 1995; Meira, 2001; Góes, 2000) dos campos semióticos de Goodwin (2000), aproximando-os do fenômeno por nós estudado: a produção de sentido na deficiência mental. Os dados desta pesquisa foram construídos a partir de filmagens dos diálogos e das interações experienciados por quatro díades,²⁹ em contexto escolar seminaturalístico, que serão discutidas no próximo capítulo.

Em termos de fundamentos teórico-metodológicos, o presente estudo diferencia-se substancialmente daquilo preconizado, por exemplo, pelas pesquisas experimentais estandarizadas (Meira, 2007; Valsiner, 2000) que defendem: (a) o excesso de formalismo; (b) a elaboração de planos experimentais de observação (no sentido *stricto* do termo), orientados para comparações entre grupos, *performances* individuais ou tratamentos meramente estatísticos (embora eventualmente seja possível recorrer a algumas análises de frequência, para fins ilustrativos); e (c) a aplicação de testes (como, por exemplo, os testes psicométricos ou similares).

Por sua vez, a análise interacional e microgenética são propostas teórico-metodológicas que emergem numa direção diametralmente oposta às clássicas pesquisas experimentais e propõem-se a investigar a evolução entre os agentes sociais, sua atividade e os contextos para sua ação (Meira, 1995; Rulher & Jordan, 1997; Huberman & Miles, 1998). Para Vygotsky (1987), o domínio microgenético de desenvolvimento está relacionado à formação dos processos psicológicos no curso dos minutos ou

²⁹ As quatro díades que integraram a pesquisa foram assim distribuídas: 2 díades compostas por crianças com deficiência mental e seus respectivos parceiros conversacionais e 2 díades formadas por crianças com deficiência mental e pesquisadora.

segundos. No caso específico da análise interacional, o estudo detalhado de tais transições genéticas torna-se fundamental para a descrição e o entendimento da dinâmica cognitiva e cultural pela qual os indivíduos colaborativamente fazem emergir uma “ordem social”, ou seja, os indivíduos produzem sentido para suas ações (comunicativas, gestuais, entre outras) com outros indivíduos, enquanto significativas, ordenadas e antecipáveis (Jordan e Austin, 1995; Meira, 2007).

Nesse contexto argumentativo, Goodwin (2000) propõe que a ação humana seja analisada em termos de “configurações contextuais”: uma abordagem interacional que analisa o uso, concomitante, de múltiplos recursos semióticos pelos participantes, tais como diferentes classes de fenômenos sógnicos que emergem do fluxo da fala, da expressão gestual, da produção, do uso de registros materiais e da manipulação de artefatos. Em linhas gerais, a proposta desse autor é investigar os campos semióticos implicados na ação humana, possibilitando, como discute Meira (2007, p.19), que:

Fenômenos tratados usualmente como tão distintos que se tornam objeto de estudo em áreas acadêmicas completamente separadas (e.g., linguagem e estrutura material dos ambientes) possam ser analisados enquanto componentes integrados de um processo comum voltado para a produção compartilhada de significados e ações.

Nesse processo, por sua vez, a videografia apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos interacionais, na medida em que permite capturar parte considerável da densidade de informações inerentes a ações discursivas e gestuais, além dos detalhes do uso de artefatos e da atividade representacional.

Apesar da nossa clareza quanto à relevância dessa ferramenta investigativa, precisamos aproximá-la dos conceitos de “jogos de linguagem”, de cunho Wittgensteiniano, no nosso estudo. Isso porque, como já discutido anteriormente, estamos nos referindo ao fenômeno da produção de sentido na deficiência mental como jogos de linguagem que se constroem dinamicamente entre os pares interacionais

pesquisados e que se transformam ao longo do tempo. Mas é possível falarmos em jogos de linguagem, desenvolvimento e transformação no tempo a partir do referencial da pragmática wittgensteiniana?

Estamos conscientes de que Wittgenstein fez poucas incursões na temática da transformação dos jogos de linguagem com o tempo. No entanto, encontramos uma menção dessa articulação no seu artigo intitulado “On Certainty” (1969, p.256), no qual o referido autor preconiza que “os jogos de linguagem se transformam com o tempo”. Mesmo que Wittgenstein não se tenha dedicado especificamente às questões acima aludidas, indicou o que entendemos ser uma chave histórica dos jogos de linguagem: do tratamento desenvolvimentista emergente de tais “jogos” (Meira, 2007, p.13). Dessa maneira, trata-se, portanto, de uma estratégia conceitual de abordagem dos processos de produção de sentido a partir da microgênese dos jogos de linguagem nos quais o desenvolvimento da criança é regulado por suas aprendizagens (lingüístico-discursivas), no âmbito de uma situação interacional específica. Nesse sentido, podemos articular as proposições wittgensteinianas com a análise microgenética (estudos de caso) e encontrar plausibilidade para adotarmos como ferramentas teórico-metodológicas no nosso estudo.

Após apresentarmos os pilares da abordagem microgenética, da análise interacional e dos campos semióticos e aproximá-los do referencial da pragmática wittgensteiniana, procuraremos analisar mais de perto as contribuições e especificidades de cada uma dessas propostas teórico-metodológicas.

4.1 – Análise interacional e videografia: pressupostos e focos de análise

A análise interacional consiste em um método interdisciplinar para investigação empírica que captura a emergência de fenômenos humanos com outros sujeitos e com objetos do ambiente. Este método tem por objetivo investigar as regularidades e os meios os quais os participantes utilizam para relacionar-se com o complexo mundo social e material de atores e objetos. É utilizada, preponderantemente,

na Etnografia³⁰ (especialmente nas observações participantes), na Sociolinguística, na Etnometodologia, na Análise Conversacional e na Etologia. Em seus primórdios, esse método foi utilizado nas pesquisas etnográficas desenvolvidas por antropólogos para estudar tribos exóticas. O trabalho etnográfico aproxima comunidades organizacionais de uma perspectiva holística (Jordin, 1995); focaliza sua análise em ambos os sistemas (formal e informal) e em elementos como o mito, a narrativa e a identidade, vistos como produtos e processos, simultaneamente.

A pesquisa etnográfica, na atualidade, combina métodos observacionais e participantes e, em particular, pode utilizar a análise de vídeo para compreender e ilustrar os complexos caminhos através dos quais as atividades colaborativas são construídas e mantidas e os percursos nos quais os artefatos particulares podem dar suporte a um trabalho colaborativo. De fato, a filmagem em vídeo pode “(...) capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais e diagramas... do aspecto geral de uma atividade, a diálogos entre [os participantes]. [O vídeo] é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações em maior densidade” (Meira, 2007, p.15). Os vídeos permitem-nos acessar certos tipos de informação acerca dessas interações, incluindo uma gama de gestos e posturas corporais difíceis de serem obtidos através dos métodos etnográficos estandarizados (Goodwin, 2000; Jordan, 1997, 1995).

Tomando por base esses pressupostos, a análise interacional baseada em vídeo é relevante para o nosso estudo, pois: (a) possibilita-nos, como pesquisadores, retomar permanentemente as imagens e os diálogos entre as díades observadas na escola inclusiva, auxiliando, assim, a reformulação de questões e o desenvolvimento de

³⁰ No bojo dessa discussão acerca da pesquisa etnográfica, é importante, entretanto, estabelecer uma distinção da mesma em relação à análise interacional. Semelhante à pesquisa etnográfica, a análise interacional olha para o processo de ordenamento das interações dos pares nas rotinas interativas das pessoas, mas essa opera num nível mais profundo de detalhamento do que a observação etnográfica convencional. De forma sintética, podemos dizer que a análise interacional consiste em aprofundar, microanaliticamente, como as pessoas interagem umas com as outras em um ambiente físico, com documentos, artefatos e tecnologias nesses ambientes

hipóteses; (b) permite-nos detectar comportamentos que emergem através da repetição da gravação em vídeo; (c) possibilita-nos capturar fenômenos complexos, sendo muito útil em ambientes caracterizados por densidade de diálogos corriqueiros e de comportamentos; (d) analisar o conjunto de regras de conduta comunicativa; (e) investigar um vocabulário lingüístico das crianças com deficiência mental compartilhado com os seus pares; (d) identificar as situações interacionais facilitadoras da construção de narrativas (produção de sentidos); (f) analisar o uso que as crianças fazem do artefato cultural e os seus impactos para a construção da narrativa. Dessa maneira, permite-nos adentrar um nível de detalhamento impossível de se obter através das anotações do diário de campo e das observações *in loco*, possibilitando observar o que os sujeitos dizem fazer e o que eles fazem de fato. Esse aspecto seria muito difícil de ser capturado através dos diários de campo, uma vez que o nível de discrepância destes registros tradicionais é muito alto, o que não acontece com as gravações em vídeo (Jordan, 1995; Cerrato, 2003; Goodwin, 2000; Schuman, 1996). Ou seja, o registro videográfico produz dados que permitem o tipo de olhar microgenético baseado em configurações contextuais, requerido na Análise Interacional, facilitando ao mesmo tempo o compartilhamento mais completo de dados com outros pesquisadores e em múltiplas ocasiões.

Subjacente a esse método, prevalece uma concepção de sujeito e contexto como interdependentes e mutuamente interrelacionados, sendo inviável para o mesmo a análise do indivíduo dissociada do seu contexto (Valsiner, 2000; Marková, 2006, 2000). Nessa direção, vale destacar, como analisa Valsiner (1989, 1988), que as teorias psicológicas não-desenvolvimentistas têm negado essa base interativa (indivíduo↔contexto), considerando-os como entidades ontologicamente separadas. Isso significa que o indivíduo é, precariamente, concebido como uma unidade e a sociedade como outra. Conseqüentemente, essas teorias têm dificuldades para explicar como

indivíduo e sociedade podem interagir e como sustentam suas interdependências. Na tentativa de ultrapassar esse impasse, Valsiner (1997, p. 484) chega a sugerir que sejam utilizadas soluções que refinem o olhar e evoquem a “(...) constituição pessoal dentro o contexto social, através do diálogo, do discurso, da fusão, da atividade mútua, da narrativa e da voz”.

É nessa direção que o método de Análise Interacional e a Videografia procuram caminhar, à medida que nos permitem compreender a produção de sentido como um fenômeno interativo, histórico e culturalmente construído a partir dos jogos de linguagem que se desenvolvem entre os pares conversacionais. Nesse contexto, a linguagem é vista por nós como uma forma de atividade, ou lugar de interação: “um jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (Koch, 2003, p.8), tendo como pressuposto que toda produção lingüística resulta da atividade de interlocutores. Assim, a produção dos sentidos dos deficientes mentais deve ser investigada nas manifestações lingüísticas coproduzidas em diferentes contextos e situações, pois o significado de palavras e expressões é sempre codeterminado pelo falante e pelo ouvinte, que ativamente entram no processo comunicativo” (Marková, 1991, p.3). E é nesse permanente jogo de posições, lugares, perspectivas, vozes, pressuposições, enunciações, convergências e diferenças que sujeitos se constituem (interpelados como tais) e múltiplos sentidos se produzem (Smolka, 2000).

Por sua vez, a análise interacional percebe a cognição como distribuída social e metodologicamente. Isso traz implicações para o fenômeno que estamos observando, pois os sujeitos constroem narrativas em sua inter-relação com outros sujeitos, sob a “(...) influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais”, entram em cena no processo conversacional

(Koch, 2003, p.7). Isso significa que a construção de sentido não reside na capacidade ontológica dos sujeitos, mas é realizada a partir de interações sociais num tempo e num espaço, ocorrendo particular e naturalmente em situações de interação diária entre os membros da comunidade escolar pesquisada.

Após apresentarmos os aspectos centrais da Análise Interacional, discutiremos os elementos utilizados nessa perspectiva.

4.1.1– Elementos utilizados na análise interacional

A análise interacional contempla quatro elementos, sendo eles: (A) o contexto etnográfico; (B) a construção dos vídeos e índice de eventos; (C) a construção de episódios e (D) as transcrições.

(A) O contexto etnográfico: A análise microgenética reveste-se de significado, por tratar-se de uma proposta metodológica inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos e que é distinta de formas de análise de microeventos ligadas a outros aportes teóricos (Villachan-Lyra, 2007; Meira, 1995). Trata-se, então, de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos locais, das relações intersubjetivas e das condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Meira & Lerman, 2001; Góes, 2000). Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise atrela-se ao uso de videogravação, como já discutido anteriormente, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa tarefa de transcrição. Pois, como argumenta Góes (2000, p.10), “a análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante”.

Nesse processo de inserção do pesquisador no contexto etnográfico do estudo, é imprescindível que se possa também estabelecer uma relação de confidencialidade e se obtenha a permissão dos participantes para a filmagem.

(B) Caracterização dos vídeos e índice de eventos: Elaboração de narrativas sumárias do conteúdo de cada vídeo e identificação dos eventos para análise, tendo em vista as situações entre os pares conversacionais (crianças com deficiência – parceiro interacional; e crianças com deficiência mental – pesquisadora). Assim, é necessário criar em cada filmagem uma lista de eventos. Dependendo do interesse dos pesquisadores, essas transcrições incluem as interações verbais e não-verbais nas filmagens (no nosso caso, estaremos atentos a essas duas modalidades de interação). Esse processo, tal como os demais passos do procedimento da preparação de dados, já incluirá elementos da análise propriamente dita, uma vez que o analista estará sempre e inevitavelmente orientado por uma posição teórico-metodológica. (Valsiner, 2000; Meira, 2007).

(C) Construção de episódios: Tomando por base o acima descrito, será possível uma seleção dos eventos para análise. É preciso ter clareza de que essa é uma seção apenas preliminar, uma vez que será durante a análise propriamente dita que construiremos uma compreensão mais profunda dos eventos, abrindo um leque de possibilidades para a seleção de demais episódios ou sessões.

(D) Transcrição: A transcrição dos dados videografados para o formato de protocolos será realizada apenas para episódios utilizados nesta pesquisa. Isso significa que a maior parte do tempo do nosso trabalho analítico incidirá diretamente sobre o material videográfico, uma das condições para a Análise Interacional interessada em “configurações contextuais” (Goodwin, 2000; Ver também Meira, 2007). A esse respeito, verifica-se a virtual impossibilidade de transcrever grandes quantidades de dados para a pesquisa microgenética que atenta para os detalhes da fala e da expressão

gestual dos participantes de um episódio interacional. Mas o que vem a ser uma análise microgenética dos fenômenos humanos?

4.2 – Análise microgenética: pressupostos e contribuições metodológicas

A abordagem microgenética³¹ atrela-se à visão genética implicada nas proposições de Vygotsky acerca do funcionamento humano e das diretrizes metodológicas que ele explorou, nas quais estava inclusa a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Os seguidores de Vygotsky denominaram essa modalidade de investigação de análise microgenética.

A perspectiva sociogenética de Vygotsky difere da abordagem psicogenética de Piaget, cuja metodologia priorizava a ação do indivíduo em relação a um suposto ambiente a partir do qual o desenvolvimento ontogenético garantiria a construção de significados para o indivíduo. Por outro lado, para Vygotsky, a mente seria o resultado de internalizações mediadas por instrumentos materiais (artefatos) e simbólicos. Tal mediação, ademais, seria possível graças às relações interpessoais em que a criança se engajaria e que permitiriam a significação dos seus atos por um “outro” cultural.

Em Vygotsky (2001), a unidade entre o pensamento e a palavra – entre o funcionamento cognitivo e o signo – seria o significado, mas a *função indicativa* de uma palavra seria anterior à *função significativa* na evolução do pensamento da criança. Como em Bakhtin, a noção de *palavra* aqui é resgatada de seu sentido original no grego: *logos*, discurso. As palavras seriam dialógicas – ligadas às vozes, às autoridades – e os signos, “alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento” (Freitas, 1998, p.93). Assim, para esses autores, a atividade psíquica é a expressão semiótica da

³¹ A visão microgenética diferencia-se da abordagem microetnográfica que empreende segundo Streck (1983), uma análise sobre microcomportamentos que compõem processos organizacionais da interação social.

dinâmica interacional entre o organismo e o meio exterior. Segundo Bakhtin (2002), não são simplesmente palavras ou signos o que dizemos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Portanto, a palavra sempre significa, a cognição é ação significativa no mundo e a comunicação é um processo social de produção *aqui-e-agora* de significados em coautoria, com um “outro” interacional.

Aliamo-nos à concepção proposta por Vygotsky (1984) em seu “Problemas do Método”, ao considerar o método, ao mesmo tempo, “(...) pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Trata-se de uma visão ampla, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais adotadas no nosso estudo: (1) a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e (2) a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções (Meira & Lerman, 2001). Essas teses caminham numa direção antagônica a outras perspectivas teóricas em que, de um lado, o genético é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas (a proposta psicogenética piagetiana, por exemplo) (Vygotsky, 1984; Valsiner, 2000, 1997). Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, Vygotsky (1984) analisa o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Em sua obra, como já analisado anteriormente, encontramos muitas das discussões acerca do signo, da palavra e da linguagem, temas esses que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que, como ele próprio explicita, demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas ciências naturais. Portanto, no que concerne ao método, não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultrural e semiótica do ser humano, sendo que as

proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

Na análise de Wertsch (1985) a respeito desses pressupostos, a tese da constituição cultural dos processos humanos, a visão do desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica levaram Vygotsky a abordar vários domínios genéticos: a filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese. Focalizou especialmente o domínio ontogenético, mas efetuava um entrecruzamento dos estudos da ontogênese e da microgênese, sempre relacionando os dois níveis de análise, isto é, investigava questões ontogenéticas (abrangendo diferentes faixas etárias) e se deslocava para outro nível de estudo que envolvia sessões examinadas nas minúcias de transformação das respostas dos sujeitos. É importante esclarecer que essa atenção às minúcias de um curso de transformação das ações do sujeito não tinha nenhuma conexão com o privilegiamento de elementos isolados, com base nos quais seriam estabelecidas leis associativas para explicar o comportamento complexo. Dessa maneira, o nível microanalítico, de base histórico-cultural, afasta-se totalmente do estudo de elementos e leis de associação. Com base nessas proposições, a análise microgenética envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo (Valsiner, 1997, 2000; Góes, 2000). Essa duração corresponde a uma ou poucas sessões, em delineamentos planejados, ou a curtos segmentos interativos, em situações naturais. É uma espécie de “estudo longitudinal de curto prazo” (Wertsch, 1987) e uma forma de identificar transições genéticas (mudança), ou seja, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intra-subjetivo.

Mais especificamente, a pesquisa de processo, mencionada neste capítulo, envolve aspectos como: (1) orientação relacional; (2) interesse na microgênese; (3)

estudos de casos e (4) desdobramento da ação em tempo real dentro de *settings* socioculturais, como a família e as escolas. Estudos de caso, únicos ou múltiplos, são normalmente usados como uma forma de realçar que tanto a microgênese, quanto a macrogênese ocorrem dentro de um sistema em desenvolvimento. Estatísticas baseadas em médias de grupos e em medidas sumárias não são tipicamente utilizadas. Destacamos também que a *pesquisa de processo* é conduzida como um empreendimento interpretativo em que o pesquisador, com as suas intuições e subjetividades, é parte do processo de pesquisa (Valsiner, 2000). Isso porque é importante reconhecer que o investigador, como um centro da atividade humana, também está inserido em uma história e uma cultura que servem de mediadores no relacionamento do investigador com as pessoas que são os protagonistas das pesquisas. Nesse processo, o investigador deve ser flexível e disposto a mudar seu foco de atenção, pois os dados estão sendo construídos **na** e **pela** relação entre pesquisador e sujeito.

Norteados por esses aspectos teórico-metodológicos, pretendemos com o nosso estudo: (1) explorar os processos de produção de sentidos, a partir de uma perspectiva microanalítica, em contexto interacional (escola inclusiva), o que nos possibilita identificar o papel do par conversacional na construção de narrativas com crianças com deficiência mental leve e moderada; (2) analisar como os artefatos culturais enquanto uma dimensão semiótica entra e participa da construção da narrativa; (3) contribuir para o refinamento de método (de inspiração pragmatista) voltado para os estudos cognitivos desses sujeitos, através do detalhamento de um modelo de análise da linguagem em ação, no contexto de uma abordagem interacional.

Em termos metodológicos a perspectiva interacional propõe, essencialmente, três estratégias: (1) análise microgenética de múltiplos casos; (2) identificação de padrões de comunicação das relações diádicas, denominados de *frames*; (3) uso de análises qualitativa e quantitativa, sendo esta última utilizada para a compreensão de

trajetórias assumidas pelos padrões de interação dos parceiros ao elaborar as narrativas. Por sua vez, as descrições qualitativas revestem-se de significado por ser condição indispensável para a compreensão dessas trajetórias, bem como no processo de mudança das narrativas das crianças com deficiência mental, a partir da interação com os parceiros conversacionais (Villachan-Lyra, 2007; Fogel e cols., 2006). A seguir, serão delineadas algumas considerações a respeito das três características metodológicas centrais propostas pela perspectiva interacional e videográfica.

4.2.1 – Os estudos de caso:

A realização de estudos de caso aparece como um elemento central da perspectiva interacional, tendo em vista que, apenas a partir da análise microgenética e da observação pormenorizada de casos (seja indivíduo, díades ou grupos) “é possível a investigação do processo de mudança no curso do desenvolvimento das relações interpessoais” (Villachan-Lyra, 2007, p.87). Dessa maneira, a análise microgenética permite a investigação da mudança em diferentes dimensões: microscópica e macroscópica. Fogel e cols. (2006) postulam que uma mudança pode emergir, inicialmente, na interação a partir de pequenas inovações nas ações dos participantes, mas, com o tempo, essa inovação pode assumir determinados matizes que revelam uma reorganização nos padrões de interação dos participantes. Dessa forma é possível identificar pequenas variabilidades em um comportamento particular (a um nível de microdesenvolvimento), mas, em contrapartida, capturar as diferentes configurações assumidas entre aqueles parceiros, em termos de macrodesenvolvimento. Isso quer dizer que os estudos de casos permitem coadunar, simultaneamente, as dimensões micro e macro para o fenômeno desenvolvimentista estudado.

Uma outra contribuição, aliada às mencionadas anteriormente, repousa na possibilidade de aplicarmos estudos de caso para analisarmos as singularidades de cada

caso. Especificamente, a perspectiva interacional e videográfica possibilita-nos observar um momento pontual de transição/passagem do desenvolvimento a ser estudo microanaliticamente. Isso porque a abordagem microanalítica, conforme já argumentado anteriormente, permite-nos acessar aspectos como as ações dos participantes (gestos, vocalizações, uso de artefatos e registros, expressões emocionais e outras), sem deixar também de analisar as mudanças que ocorrem a nível macroscópico. Assim, as diversas observações empreendidas pelos pesquisadores na análise microgenética de estudos de caso é uma oportunidade ímpar para a compreensão da totalidade do fenômeno estudado. Na perspectiva interacional (videográfica), a análise microgenética ocorre a partir das identificações de *frames* mais significativos da história das interações entre os pares conversacionais do processo de coregulação, nos momentos de transição dos *frames*, como também as novas configurações, a nível macro, que emergem ao longo do tempo. Nessa direção, procuraremos a seguir compreender o conceito de *frame* adotado neste estudo.

4.2.2 – Identificação dos padrões relacionais: os frames³²

Fogel (1993, p.363) em sua obra “Development through relationships” conceitua *frames* como “acordos co-regulados sobre um determinado tema do discurso” assumindo uma concepção de comunicação como um sistema contínuo. Coadunadas com essa conceituação de *frames*, de acordo com a perspectiva da análise interacional, as relações interpessoais tendem a se organizar em padrões comunicativos partilhados pelos parceiros interacionais. No entanto a estabilidade desses padrões é dinâmica, porque sob o olhar microscópico, podemos observar sempre um movimento de auto-

³² Em seu trabalho intitulado “Relações de apego mãe-criança: um olhar dinâmico, sistêmico e histórico-relacional”, Villachan-Lyra (2007, p.88) discute que, originalmente, o conceito de *frame* foi introduzido na psicologia por Bateson e se referia a um contexto interpretativo que permitia a diferenciação “figura e fundo”.

organização sistêmica de tais padrões comunicativos (cf. Villachan-Lyra, 2007; Fogel e cols., 2006). São esses padrões comunicativos reconhecidos como dinamicamente estáveis ao longo do tempo (regularidades e variabilidades do fenômeno) que, nesta abordagem, são cognominados de *frames*. Há então a coexistência nos *frames* de características de *recorrência* que irão favorecer a identificação de certas regularidades do fenômeno comunicativo; como também características de variabilidade, inerente aos momentos de co-regulação das ações comunicativas dos parceiros relacionais dentro do mesmo frame (pesquisadora e criança sem DM, em interação com a criança com deficiência mental).

Para Lavelli *apud* Villachan- Lyra (2007, 90):

(...) Esta intrínseca variabilidade também representa o potencial para a emergência de um outro nível de mudança, ou seja micro mudanças, que começam mudando o *frame* existente, abrindo oportunidades para a emergência de um novo *frame*. O estudo microgenético é então usado para capturar a mudança no processo de desenvolvimento das relações interpessoais, através da análise microscópica da variabilidade observada nos e entre os *frames* de comunicação.

Para tornar mais compreensível a citação supracitada, podemos tomar o seguinte exemplo: uma determinada díade (parceiro interacional de uma escola inclusiva e criança com deficiência mental da 3ª série) que realiza trabalhos em sala de aula e se engaja numa tarefa de compreensão de textos. Dessa forma, nas aulas de Português, as duas crianças tentam conjuntamente compreender e interpretar o texto proposto pela professora. Essa atividade pode, por exemplo, ser concebida como um “*frame de compreensão de textos*”, como um padrão recorrente da atividade relacional no qual se pode destacar uma certa regularidade, pois, em todas as aulas de português, essa díade junta as mesas da sala de aula, lê o texto conjuntamente em voz alta e tentam responder às perguntas propostas pela professora acerca do texto. No entanto, se empreendermos um olhar microanalítico, em vários episódios deste *frame*, vamos observar pequenas

modificações, como, por exemplo, na entonação usada pelos parceiros, nas estratégias utilizadas pela díade para a compreensão do texto, no tempo de elaboração da tarefa solicitada, ou seja, certas sutilezas no processo de co-regulação entre os parceiros interacionais envolvidos no *frame*.

Em termos de síntese, os *frames* podem ser conceituados como padrões comunicativos recorrentes e coconstruídos pelos parceiros relacionais, que emergem através de suas atividades cotidianas, através das quais podemos observar variabilidades se investigados sob um olhar microscópio. Nesse processo conversacional, é válido destacar que os parceiros partilham informações a respeito do que será comunicado entre eles e também das características da atividade na qual estão inseridos (Fogel, 1993, 1995, Fogel e cols., 2006). Vale destacar também que, apesar de se referir a um “acordo” entre os parceiros interacionais sobre o contexto conversacional no qual estão imersos, a idéia de *frames* não implica necessariamente nem que eles estão explicitamente discutindo acerca das suas interações, nem mesmo que os parceiros estejam em momentos de plena “harmonia”. Por exemplo, a rotina da professora de oferecer um maior suporte didático à criança com deficiência mental, embora elas possam nunca ter conversado sobre isso, podem ter construído um “acordo mútuo” que, nesse contexto, requer que a professora se desloque mais vezes à mesa dessa criança, utilize um maior tempo para dirimir as dúvidas dessa criança e, dessa forma, viabilize o cumprimento das tarefas solicitadas em sala de aula.

Fogel e cols. *apud* Villachan-Lyra (2007, p.92) também explicitam cinco grandes características dos *frames*. Resgatemos as mesmas: (1) atenção de pelo menos um dos parceiros interacionais para um determinado aspecto da ação ou do contexto, sendo possível identificar tanto atenção partilhada pelos parceiros, como também *frames* nos quais um dos parceiros tem sua atenção voltada para um determinado aspecto.

Assim, um *frame* destaca apenas alguns dos vários aspectos que podem ser compartilhados pelos parceiros em uma dada atividade;

(2) engajamento dos parceiros em forma de *comunicação situada*, demarcada pelos seguintes elementos (a) um gênero específico de comunicação; (b) pela distância física entre os participantes e (c) localização espacial dos participantes;

(3) particular coorientação corporal entre os parceiros interacionais, que é influenciada pela mídia da comunicação (como, por exemplo, interação presencial, via telefone, cartas etc) e pode também informar acerca do tom emocional da comunicação (ironia, sarcasmo etc).

(4) existência de pelo menos um tópico coerente, que revela sobre o que versa a comunicação entre os participantes; e

(5) a configuração particular das ações (ou seja, “a atenção dos parceiros interacionais, sua localização, co-orientação e o tópico de comunicação) organiza-se em uma certa estabilidade dinâmica, em padrões recorrentes de comunicação” (Fogel e cols., 2006. p.51).

No nosso estudo, a investigação dos *frames* viabiliza a realização de uma análise microgenética que integra as escalas de tempo real e do desenvolvimento, abordando a natureza relacional e histórica dos fenômenos humanos. Ou seja, o objetivo central dos frames é o de favorecer uma maior compreensão do processo de pequenas mudanças subjacentes às relações interpessoais (microdesenvolvimento) que podem abrir possibilidades para a reorganização do sistema conversacional em uma escala de tempo do desenvolvimento (macrodesenvolvimento).

A análise dos *frames* segue uma dada seqüência: (1) identificação e classificação dos *frames* que ocorrem com maior freqüência nos registros videográficos; (2) observação das mudanças que ocorrem nos *frames* e (3) análise dos momentos de transição entre os *frames*. Essa observação ocorre, como já mencionamos anteriormente,

em uma escala de tempo real, por meio de uma análise microscópica do processo de co-regulação dos parceiros relacionais, a partir dos registros viedográficos. Dessa forma, a análise do padrão de co-regulação das ações dos parceiros *interacionais se dá* considerando tanto o próprio *frame*, como os momentos de transição entre os *frames* (Villachan-Lyra, 2007; Lavelli e cols., 2005; Fogel e cols., 2006).

Acreditamos que a opção pelo uso da análise microgenética, associada à escolha da realização de estudos de caso, filia-se a uma concepção de generalidade que defende a elaboração de modelos explicativos do desenvolvimento humano e do nosso fenômeno investigado (e.g. Valsiner, 1997, 2000). Dessa forma, a generalização, para um grande número de sujeitos, dos resultados não se apresenta como um objetivo a ser alcançado pelo nosso estudo. No entanto, postulamos que é possível compreender a trajetória comunicativa assumida pelas nossas díades, ao longo do tempo, encontrando hipóteses explicativas para o papel assumido pelo outro interacional, na construção de narrativas.

No próximo capítulo, serão destacados os objetivos e perguntas norteadoras dessa investigação, bem como os caminhos delineados para a construção e a análise dos registros, à luz da análise interacional e das implicações teórico-metodológicas decorrentes da adoção da abordagem microgenética.

Capítulo V: Plano metodológico



Fonte: *L' étoile bleue* . Miró, 1946.

“A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (Vygotsky, 1984, p. 74).

CAPÍTULO V

PLANO METODOLÓGICO

5.1– Perguntas norteadoras e objetivos da pesquisa.

O presente estudo tem como fenômeno investigado o processo de produção de sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador), num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE. Acreditamos que os espaços de produção de sentido através de narrativas são espaços onde o “eu” e o “outro” marcam encontro (Leite, 2006). Utilizamos um referencial pragmatista da linguagem para pensar a produção de sentido associada ao uso que se faz das palavras e à dinâmica de enunciação e do discurso na experiência humana (Wittgenstein, 2003; Meira, 2007).

Aliados à análise interacional e à microgenética abordadas no capítulo anterior, pensamos nos efeitos do tempo sobre os processos de produção de sentidos, ou seja, a produção de sentidos como um processo de mudança (Fogel & Lyra, 1997; Lyra, prelo). Assim, procuramos compreender como tratar a historicidade e a dinâmica transformativa da linguagem, frente à necessária estabilidade oferecida pelas regras e formas discursivas próprias e específicas das diferentes práticas do cotidiano dos sujeitos com deficiência mental. Ou seja, procuramos responder às seguintes problematizações: (1) Como ocorre o processo de construção do sentido e elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE ?. (2) Qual o papel do outro interacional na elaboração e na produção de sentido, a partir das interações com crianças com deficiência mental leve em uma escola particular da cidade do Recife/PE?; (3) Como os artefatos culturais

enquanto dimensão semiótica entram e participam da dimensão discursiva, com vistas à construção da narrativa? Dessa maneira, acreditamos que a produção de sentido se constitui e se transforma através da própria interação diádica,³³ ao longo do tempo. Neste estudo temos como objetivo geral analisar o processo de construção do sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador) num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE.

Mais especificamente, procuramos:

- (1) identificar os elementos que demonstram a contribuição da criança com deficiência mental na elaboração da história;
- (2) observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações (intervenções) da criança com deficiência mental.
- (3) identificar os elementos que demonstram a contribuição do parceiro interacional (criança dita “normal”) na elaboração da história;
- (4) identificar os elementos que demonstram a contribuição do parceiro interacional (pesquisador) na elaboração da história;
- (5) observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações³⁴ (intervenções) da criança sem deficiência mental;
- (6) observar como ocorre o processo de mudança no texto, ao longo do tempo, a partir das co-regulações (intervenções) da pesquisadora;

³³ Ao falarmos de relação diádica neste trabalho, estamos nos referindo às trocas conversacionais estabelecidas entre a criança com deficiência mental e sua colega de turma, bem como entre a criança com DM e a pesquisadora.

³⁴ A idéia de co-regulação, neste trabalho, está respaldada nas pesquisas de Fogel (2003) e Villachan-Lyra (2007), que defendem o processo comunicativo como uma construção recíproca entre os pares relacionais, desviando-se, assim, dos clássicos estudos que enfatizam apenas a relação “emissor e receptor da informação”.

Na direção de atingir as questões investigativas e os objetivos acima delineados, adotamos uma análise microgenética das interações e das contribuições do parceiro relacional na produção de sentidos e na elaboração de narrativas junto às crianças com deficiência mental leve, o que nos conduz à realização de estudos de caso. O método microgenético é caracterizado essencialmente pela ênfase na densa observação, num curto espaço de tempo; baseando-se nessas observações, os estudiosos da área de desenvolvimento têm observado os processos de mudança em curso, como também os momentos de transição entre os padrões de desenvolvimento (e.g. Lavelli e cols., 2005; Villachan-Lyra, 2007)

Alicerçada na necessidade da realização de observações minuciosas e densas de um mesmo fenômeno, a análise microgenética é geralmente realizada tomando por base registros videográficos, uma vez que, dessa forma, é possível esse tipo de observação do fenômeno ora investigado (produção de sentido na deficiência mental), em tempo real. Esse tipo de registro, como discute Lyra (2000), e posterior análise microgenética podem favorecer uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento do fenômeno investigado, porque os registros poderão ser analisados pelos pesquisadores diversas vezes, de diferentes maneiras e de modo bastante minucioso.

Coadunados com essas questões, ressaltamos que a escolha da realização da análise microgenética de quatro casos encontra-se em sintonia com os objetivos deste estudo, com a concepção de linguagem adotada, bem como com a opção da análise interacional e dos campos semióticos como um modelo teórico-metodológico. Dessa maneira, a opção pelos estudos de caso e pela análise videográfica revela a nossa crença em que a produção de sentido na deficiência mental caracteriza-se pelo seu caráter dinâmico, sociointeracional e que se transforma ao longo do tempo. Isso implica necessariamente compreender como se constituem essas produções de sentido na relação entre as díades pesquisadas; como também analisar os processos de mudanças

micro e macrogenéticas de tais relações. Nessa direção, fazemos nossas as palavras de Vygotsky (1984, p.74), o qual postula “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança (...) é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Por fim, a opção pela adoção de estudos de caso atrela-se também ao fato de pensarmos produção de sentido não a partir do seu caráter ontogenético (competências, habilidades e performances da criança com deficiência mental), mas a partir de sua dimensão interacional, o que acarreta ter como lentes de análise do fenômeno estudado a relação diádica. Assim, pretendemos investigar as contribuições peculiares de cada parceiro na co-construção da elaboração de narrativas e na produção de sentido e, concomitantemente, a dinâmica de coregulação empreendida pelos parceiros diádicos ao longo de suas interações.

Apresentaremos a seguir uma descrição dos seguintes elementos do nosso plano metodológico: o contexto etnográfico; os participantes; os registros videográficos; a unidade de análise e as estratégias de análise.

5.2 – O contexto etnográfico:

Tomando por base os pressupostos da Análise Interacional, procuramos compreender melhor o contexto investigativo, utilizando algumas sessões videografadas com as díades e realizando entrevistas não-estruturadas³⁵ com as professoras das participantes do estudo, psicóloga e coordenadora pedagógica da escola. Utilizamos também, de forma complementar, um material documental produzido pela escola que baliza a práxis pedagógica da mesma e intitula-se “Pedagogia Inclusiva: Contribuições a uma nova prática em sala de aula” (Mimeo).

³⁵ As entrevistas não-estruturadas são caracterizadas pela liberdade que o entrevistador possui em desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de “(...) poder explorar mais amplamente a questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (Lakatos, 2007, p.199).

Esses procedimentos foram necessários, pois a perspectiva da Análise Interacional preconiza que, por tratar-se de um método interdisciplinar para investigação empírica, deve capturar a emergência de fenômenos humanos com outros sujeitos e também com os objetos do ambiente. Essa perspectiva metodológica tem por objetivo investigar as regularidades e os meios os quais os participantes utilizam para relacionar-se com o complexo mundo social e material de atores e objetos. Nesse sentido, passamos a observar, no nosso contexto etnográfico, atividades relevantes para o nosso estudo, como, por exemplo, a fala, a interação não-verbal e o uso de artefatos, identificando práticas de rotinas e problemas, bem como as soluções que os seus participantes utilizavam para esses respectivos problemas (Jordan, 1995; Goodwin, 2000; Meira, 1995, 2001 e Góes, 2000). Precisávamos olhar para o processo de ordenamento das interações dos pares da escola nas rotinas interativas das pessoas e aprofundar, microanaliticamente, como as pessoas interagem umas com as outras neste ambiente físico com seus documentos, artefatos e com suas tecnologias.

Na nossa proposta de trabalho, definimos como contexto etnográfico uma escola particular, com uma pedagogia inclusiva que se situa no bairro de Parnamirim e atua, oficialmente, desde 1985. Entretanto, as atividades dessa instituição iniciaram-se em 1982, como uma assessoria a famílias e a crianças que estudavam em outras escolas e apresentavam algum tipo de deficiência (mental, auditiva, visual e física) ou de dificuldades de aprendizagem (*déficit* de atenção, dislexia, entre outras). É importante observar que a escola surgiu direcionada para essa clientela, mas aos poucos foi abarcando os considerados “normais”. Hoje possui 882 crianças matriculadas,³⁶ mas tem capacidade para 1200 alunos.

No que tange ao projeto político-pedagógico, a instituição alicerça-se “(...) numa prática pedagógica pautada no respeito à diversidade e orientada no sentido de

³⁶ Destas 882, 32 são crianças com deficiência mental.

favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da natureza e complexidade de suas dificuldades” (Maia,³⁷ coordenadora pedagógica, 2001, p.1, Mimeo). Esse modelo pedagógico é definido por autores como Werneck (1997); Sasaki (1997) como *pedagogia inclusiva* e por outros teóricos como Perrenoud (2000) como *pedagogia diferenciada*, *pedagogia da diversidade*. Independentemente da expressão que possamos usar para defini-la, trata-se de uma proposta de reflexão da prática em sala de aula, refinada por um novo olhar: sensível às diferenças, atento às demandas da classe como um todo e aos limites e possibilidades de cada aluno como ser único e singular.

Nessa direção, a escola que foi utilizada como contexto etnográfico desloca-se do foco do *paradigma do ensino* para o *paradigma da aprendizagem* e busca nas pesquisas psicológicas uma maior compreensão sobre como ocorre a aprendizagem e quais os fatores que melhor favorecem o seu desenvolvimento.

Proliferam-se nos debates com a equipe técnico-pedagógica temas como o construtivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky), aprendizagem significativa e conhecimentos prévios (Ausubel), inteligências múltiplas (Gardner), a avaliação formativa _ regulação e remediação (Perrenoud e Hadji), os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Coll) e a importância da interação e do conceito de zona de desenvolvimento proximal vygotskiano. Esse embasamento teórico possibilita que os professores planejem suas ações didáticas baseados na **interação** e, sobretudo, defendam três premissas básicas: (1) todos os alunos podem aprender e aqueles com necessidades educativas especiais serão mais capazes de fazê-lo se reconhecidos pelo corpo docente com essa capacidade e se as expectativas dos professores acerca de sua aprendizagem forem as mais positivas possíveis; (2) o grupo-classe deve atuar como uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Assim, descreve

³⁷ Este material refere-se à seção da análise documental da nossa tese e está plasmado em síntese produzida pela coordenadora pedagógica da escola, que resume os aspectos conceituais que balizam a prática pedagógica na referida instituição. In: MAIA, Rejane (2001). “Pedagogia inclusiva: contribuições a uma nova prática em sala de aula” (Mimeo).

o texto oficial da escola aqui em foco: “(...) todos precisam responsabilizar-se pelo crescimento e bem estar de cada participante do grupo, já que os benefícios de uma educação inclusiva devem atingir a todos” (Maia, 2001, p.6); e (3) os alunos ditos “especiais” ficam mais bem preparados para a vida adulta quando trabalham em salas de aula diversificadas. Vale salientar também que, com base nas premissas acima mencionadas, há um incremento de elementos como responsabilidade, conforto, confiança e compreensão da diversidade individual deles e dos demais (Sassaki, 1997).

A leitura e discussão dos autores acima mencionados auxiliam os docentes a repensar suas posturas pedagógicas em sala de aula, impulsionando-os à construção de um clima de pesquisa-ação dentro da escola. Isso é viável, pois socializam os mesmos materiais de estudo, constroem intervenções pedagógicas pautadas neles e aprimoram-nos a cada momento.

Mais especificamente, a escola trabalha da seguinte forma a tríade trabalho pedagógico – família e sujeito com deficiência mental: (1) inicialmente procura-se explicitar para os pais e/ou responsáveis pelo aluno com deficiência mental o projeto pedagógico, adaptando-o àquela realidade; (2) orientam-se os familiares sobre os limites e as possibilidades detectados naquele aluno, a partir das observações da equipe da escola; (3) monitoram-se as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento adequadas em cada caso; (4) propõe-se uma intervenção junto a cada aluno, para orientá-lo na tomada de consciência das suas possibilidades (os limites já estão claros) e validam-se, por fim, todos os seus investimentos e conquistas; (5) investe-se na sua integração junto aos demais colegas, que podem ajudar na superação dos desafios pedagógicos.

De forma geral, a equipe da escola (professoras e coordenadoras pedagógicas) referiu em seus depoimentos que as grandes possibilidades em termos de desenvolvimento cognitivo repousam nos seguintes fatores: (1) consolidação e integração com os pares em sala de aula (aprender a trabalhar em grupo); (2)

aprendizagem de normas de convívio com os pares; (3) ampliação do vocabulário e da capacidade comunicativa nas crianças com deficiência mental.

Já em termos das impossibilidades, as depoentes ressaltam os seguintes aspectos: (1) dependência acentuada; (2) dificuldades na realização de tarefas mais complexas, que exigem um maior grau de abstração; (3) compreensão dos mais variados discursos que perpassam o cotidiano escolar; (4) dificuldades na produção e na compreensão de textos; (5) assistencialismo das famílias no trato com seus filhos “especiais”.

5.3 – Os participantes

Fizeram parte deste estudo quatro díades:

Díade1: Criança com deficiência mental e parceiro interacional (criança sem DM);³⁸

Díade 2: Criança com DM e parceiro interacional (criança sem DM);

Díade 3: Pesquisadora e criança com deficiência mental (integrante da díade 1);

Díade 4: Pesquisadora e criança com deficiência mental (integrante da díade 2).

Com relação às participantes das díades **1** e **2**, trata-se de crianças com 11 anos, estando cada uma das díades na mesma sala de aula e cursando a 4ª série do ensino fundamental de uma escola da rede privada, descrita na seção anterior. A escolha da investigação das duas primeiras díades justifica-se pelo fato de: (1) já terem passado pelo processo de alfabetização na língua portuguesa e (2) já estarem familiarizadas com a compreensão e na elaboração de textos. Esses dois aspectos seriam pré-requisitos necessários para a realização da tarefa ora sugerida neste estudo: a construção de narrativas elaboradas pelos pares interacionais (Padilha, 2001; Coudry, 2000). Acreditamos que as relações interacionais dessas díades criariam um campo semiótico

³⁸ A pesquisadora manteve-se no *setting* e interagiu com as crianças em alguns momentos específicos.

propício para as construções de narrativas e de novas possibilidades de produções de sentido para o sujeito com deficiência mental. Isso porque os sujeitos com deficiência mental são concebidos na literatura como apresentando severas dificuldades na produção de narrativas (AAMR, 2002; Padilha, 2001; Mannoni, 1988). É válido destacarmos que, apesar de as crianças terem a mesma faixa etária, nosso foco de investigação não é a criança concebida isoladamente, mas sim a relação diádica, buscando conceber a produção de sentido na deficiência mental como um fenômeno sociointeracional, dinâmico e que se transforma ao longo do tempo.

Além dos critérios acima mencionados, os participantes seriam indicados pela professora, desde que obedecessem aos seguintes critérios: (1) apresentassem o diagnóstico de deficiência mental leve e/ou moderada e (2) déficits na compreensão de textos e na elaboração de narrativas.

No que diz respeito às **díades 3 e 4**, foram construídos momentos de interação entre a pesquisadora e as duas crianças com deficiência mental que compuseram as duas primeiras díades (díade 1 e díade 2). A necessidade dessas observações participantes justifica-se por investigarmos como esses sujeitos construiriam narrativas e produziram sentido com uma participante externa ao contexto etnográfico e que não tinha familiaridade com a realização de trabalhos em sala de aula com essas respectivas crianças. Também firmamos o nosso interesse em desenvolver, em estudos futuros, algumas reflexões e sugestões que podem nortear a relação didática entre professor-aluno com deficiência mental.

5.4 – Os registros da pesquisa:

Os registros investigados nesta pesquisa de caráter longitudinal³⁹ foram videográficos e se referem às elaborações de narrativas e produções de sentido a partir

³⁹ Como a nossa pesquisa pretende trilhar um caminho desenvolvimentista, a mesma adota como *design* predominante nas suas investigações os estudos longitudinais, ao invés dos estudos transversais típicos das

das trocas relacionais estabelecidas entre as quatro díades acima descritas. As **díades 1 e 2** tinham a tarefa de construírem, juntas, uma seqüência narrativa⁴⁰ envolvendo gravuras e uma situação-problema a ser resolvida. Isso porque, como demonstra Shapiro e Hudson *apud* Spinillo (2001, p.84), as gravuras que “(...) representam uma situação-problema mobilizam o surgimento de histórias mais elaboradas do que gravuras que representam uma seqüência temporal de eventos”. Essas últimas levam a criança a, meramente, descrever cenas de forma sucessiva. Por outro lado, a situação-problema provoca o aparecimento de uma trama que precisa ser resolvida pelos protagonistas e a necessidade de se incluir formas de resolução da mesma. No nosso caso, essa construção se dá a partir dos jogos de linguagem estabelecidos entre a criança com deficiência mental e seu parceiro interacional, sendo um fenômeno essencialmente dinâmico, sociocultural e que se transforma ao longo do tempo.

Por sua vez, as díades 3 e 4 também tinham a tarefa de construírem também uma seqüência narrativa, envolvendo gravuras e uma situação-problema a ser resolvida pela díade.

Em termos de procedimentos, a pesquisadora trabalhou em uma ambiente seminaturalístico (sala ao lado de coordenação pedagógica, situada próxima à sala convencional das crianças). As duas primeiras díades (díade 1 e 2) entravam em momentos específicos e recebiam a orientação de sentarem de costas uma para a outra. A criança com deficiência mental recebia a seqüência de gravuras e tinha a tarefa de contar uma história (com princípio, meio e fim) e teria ajuda do seu parceiro interacional nesse processo. Era dito que, no final da história, deveria haver compreensão mútua

pesquisas não-desenvolvimentistas. A diferença entre eles é que os estudos transversais trabalham com o acúmulo de dados, excluindo todo tipo de informação relacionada à mudança do fenômeno no tempo. Já os estudos longitudinais estão cientes do perigo de eliminar informações sobre o desenvolvimento através do somatório de dados ao longo do tempo e assuntos (Valsiner, 1997).

⁴⁰ “É o conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível de domínio do indivíduo e pelas combinações de técnicas sociocomunicacionais e habilidades lingüísticas” (Brockmeier e Harré, 2003, p.526).

acerca da mesma e também que essa história deveria “fazer sentido” para as duas crianças. O tempo de construção da história era livre, sendo determinado pelos participantes o seu início e término.

No que tange às crianças das díades 3 e 4⁴¹, as mesmas entravam em momentos específicos e recebiam a instrução de sentarem ao lado da pesquisadora, tendo acesso ao artefato cultural. A tarefa era da mesma natureza da construída pelas díades 1 e 2: contar uma história (com princípio, meio e fim) com a pesquisadora. Era também explicado que, esta história deveria fazer sentido para a pesquisadora e a criança com deficiência mental e o tempo de construção da mesma era determinado pelos seus participantes.

Mais especificamente, foi realizado um *primeiro encontro* com a diretora pedagógica da respectiva escola, com a finalidade de apresentar-lhe os objetivos gerais do estudo, como também obter seu consentimento para conversar com a professora das respectivas crianças e apresentar-lhe o escopo do nosso estudo. Após esse momento, tivemos um *segundo encontro* com a escola para discutir com as professoras das díades pesquisadas os nossos objetivos e conseguir o seu consentimento para conversarmos com as participantes do respectivo estudo. Num *terceiro encontro*, fomos apresentados pela professora às crianças que compuseram as díades da pesquisa, com a finalidade de estabelecer um *rapport* com as mesmas, explicar-lhes os objetivos do estudo e solicitar, por escrito, a autorização dos pais para a participação das mesmas na pesquisa (cf. Termo de consentimento livre e esclarecido, anexo 1).

Foram realizadas, ao todo, sete sessões de filmagem, com tempo variado de cada uma delas, já que a pesquisadora não pré-determinou o tempo de finalização da tarefa, ficando a critério das díades encerrarem a narrativa quando a mesma “fizesse sentido” para as respectivas participantes. As duas primeiras sessões foram realizadas com as díades **1 e 2**, na fase inicial do nosso trabalho, servindo para a construção e o

⁴¹ Foi utilizada uma seqüência de gravuras para as díades 1 e 2 e outra para as díades 3 e 4. A razão destes dois conjuntos de gravuras diferenciadas repousa no fato de termos procurado evitar a familiarização dos participantes com o material para a construção das narrativas e produção de sentido.

refinamento do plano metodológico e para propiciar também a familiarização das díades com a construção das narrativas (cf. anexo 2). A terceira sessão foi realizada com uma díade, mas, como o diagnóstico de uma das participantes era de autismo, foi desconsiderado esse material. Tivemos, então, quatro sessões, uma com cada uma das díades, a saber: díade 1; díade 2; díade 3; díade 4.

Na quarta e na quinta sessões, realizadas com as díades **1**⁴² e **2**⁴³ foi utilizada uma nova seqüência de gravuras envolvendo uma nova situação-problema, distinta daquela utilizada na fase inicial da nossa pesquisa (ver figura em anexo 3). Nessas sessões observamos as regularidades discursivas, gestuais e no uso de artefatos culturais pelas participantes, com vistas à elaboração de narrativas e à produção de sentido. Além das regularidades, também procurávamos capturar as mudanças e variabilidades, ao longo do tempo, a partir das coregulações e das contribuições dos parceiros interacionais engajados no processo de elaboração das narrativas e produção de sentido.

Já na sexta e sétima sessões, com as díades **3** e **4**, foi apresentada uma outra seqüência de gravuras (ver figura em anexo 7), distinta da utilizada pelas díades **1** e **2**, envolvendo uma nova situação-problema, cuja finalidade era investigar a construção de narrativas a partir das interações com um sujeito externo ao contexto etnográfico: a pesquisadora.

Terminadas as sessões de filmagem, no presente estudo, pretendemos identificar: (1) a contribuição de cada parceiro diádico (criança sem deficiência mental e pesquisadora) na coconstrução das narrativas; (2) a dinâmica de interação de tais elementos no processo de co-construção, manutenção e modificação das narrativas, ao

⁴² É válido destacarmos que a natureza da tarefa (situação-problema) foi a mesma nas quatro díades, apesar de existirem variações na seqüência das gravuras.

⁴³ As situações-problema foram sugeridas por Spinillo (2001) e respaldadas teoricamente nos estudos de Shaprio-Hudson que defendem o argumento de que a qualidade da narrativa da história produzida por crianças varia em função das situações de produção, como por exemplo, a seqüência de gravuras que representam uma situação-problema favorece uma narrativa mais elaborada. In: CORREA, J; SPINILLO, A. e LEITÃO, S. (2001). "Desenvolvimento e Linguagem: escrita e Textualidade". Rio de Janeiro, NAU Editora: FAPERJ.

longo do tempo e, conseqüentemente, da produção de sentido. Dessa forma pretendíamos identificar: (1) os múltiplos elementos constitutivos da elaboração de narrativas e da produção de sentido (tais como o tom de voz do deficiente mental e do seu parceiro, as interrupções do parceiro na descrição das histórias do deficiente mental, as críticas feitas pelo parceiro ao deficiente mental, a expressão emocional de ambos os parceiros, entre outros) e (2) como tais elementos interagem, de modo a constituir a maneira singular como cada díade co-constrói a qualidade de suas narrativas e de produção de sentido. Em particular, tal investigação ocorreu a partir da compreensão da dinâmica de co-regulação dos pares interacionais durante *os frames de direcionamento, frames de preenchimento de lacunas, frames de crítica e frames de compreensão* de que, na presente pesquisa, se constituirá a nossa unidade mínima de análise e constitui num recorte do fenômeno investigado (cf. Vygotsky, 2001).

5.5 – Definindo uma unidade de análise:

Considerando a vasta extensão do processo de coconstrução da produção de sentido dos deficientes mentais, via relações interacionais, acreditamos ser necessária a realização de um recorte para a investigação do fenômeno em pauta. Esse recorte é possível a partir da delimitação da unidade de análise que se constitui, como argumenta Vygotsky (2001), como a menor unidade representante do fenômeno observado. No nosso estudo, a unidade de análise refere-se às contribuições do parceiro interacional que acarretam modificações no curso da narrativa e na produção de sentido, representadas pelos *frames de direcionamento frames de preenchimento de lacunas, frames de crítica e frames de compreensão*. Dentre os quatro tipos de *frames*, o ponto de maior evidência da produção de sentido, para nós, é observado através do *frame* de compreensão. Isso porque, no mesmo, pode-se observar uma macrofunção cognitiva de facilitar a

compreensão dos parceiros através de estratégias interacionais que, por sua vez, visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação (Koch, 2003). Entende-se por estratégias interacionais aquelas que são “(...) socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal” (Koch, 2003, p.37). Assim, as estratégias interacionais visam a levar a bom termo um “jogo de linguagem” através das negociações entre os pares interacionais.

É importante resgatarmos que os *frames*⁴⁴ referem-se ao processo de “(...) engajamento entre duas (ou mais) pessoas em uma relação, no qual cada parceiro co-regula o seu comportamento (e/ou fala) em função do que a outra pessoa faz (e/ou diz). Assim, as ações comunicativas (verbais e não verbais) são organizadas de forma orquestrada com os comportamentos do parceiro relacional” (Villachan-Lyra, 2007, p.107).

Mais especificamente, podemos elencar três organizadores centrais dos *frames*: (1) um foco (ou tema) específico; (2) determinadas posturas corporais dos parceiros e (3) localizações específicas dos parceiros relacionais. Além dessas características do *frame*, pode-se destacar, por exemplo, conforme Pantoja *apud* Villachan-Lyra, 2007, a orientação emocional entre os parceiros envolvidos na cocriação do *frame*. Ressaltamos, porém, que o mais importante na identificação de um *frame* é a investigação coerente da relação estabelecida entre os diferentes componentes da interação, e não os componentes em si, tomados isoladamente. Concordando com o argumento de Villachan-Lyra (2007), acreditamos que um *frame* deve possuir uma introdução clara, um desenrolar e um desfecho. Pode-se observar nos *frames* momentos de acordo ou de desacordo entre os parceiros interacionais, quanto aos seguintes aspectos: enredo e desfecho da história,

⁴⁴ Os *frames* devem ter uma duração mínima de 3 segundos para serem categorizados na nossa seção de análise. Além disso gostaríamos de destacar que se houver sobreposição de *frames*, utilizaremos o critério daquele que tem uma maior duração (Pantoja *apud* Villachan-Lyra, 2007).

desde que pelo menos um dos parceiros esteja voltado para a construção (desfecho) da mesma.

Assim, imersos num contexto sociointeracional, podemos destacar como possíveis componentes de um *frame*: a fala, a entonação dos participantes, seus gestos, vocalizações, expressões faciais (e.g perplexidade e dúvida), posições específicas de seus corpos, maneiras de coorientação, tópicos (não necessariamente verbais) da interação, artefatos envolvidos, entre outros. Esses aspectos também estão em sintonia com os fundamentos teórico-metodológicos do nosso estudo: a Análise Interacional (com registros videografados), a abordagem microgenética e os campos semióticos de Goodwin (2000).

Dessa forma, os *frames* foram recortados, tomando-se por referência os momentos comunicativos entre os parceiros interacionais dos quais resulta uma mudança no que se refere à produção de sentido do texto.

Assim, tomando por base as categorias acima mencionadas – bem como as novas categorias que podem ser construídas a partir da análise microgenética dos registros videográficos –, as interações entre as díades foram categorizadas, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da análise interacional comentados anteriormente (Meira, 1995; Jordan, 1997), como também nos campos semióticos de Goodwin (2000) que buscam identificar disposições particulares e situadamente relevantes na forma de discursos, artefatos, registros e gestos, que participam do processo de produção de sentidos a partir das narrativas.

Numa perspectiva mais verticalizada, descreveremos a seguir os quatros tipos de *frames* utilizados e alguns exemplos ilustrativos dos mesmos, a saber: *frame* de direcionamento; *frame* de preenchimento de lacunas; *frame* de crítica e *frame* de compreensão.

5.5.1 – Frame de direcionamento: situações as quais se verificam a partir de um movimento explícito, como, por exemplo, ação motora, verbalização e/ou entonação de voz de um dos parceiros interacionais (em geral da pesquisadora) de direcionar (prestar esclarecimentos e/ou estimular os participantes a um maior engajamento); guiar, conduzir, e/ou interditar o curso da história. Observa-se também um movimento não só da pesquisadora, mas também da própria criança com deficiência mental quando o parceiro interacional (criança dita “normal”) infringe as regras estabelecidas nas instruções da tarefa, como também momentos explícitos por parte do parceiro interacional em relação à criança com deficiência mental, de direcionar, guiar, conduzir e/ou interditar o curso da história.

Há indicadores lingüísticos, como, por exemplo: (a) “Podem começar a história”; (b) “Precisam de ajuda?” (c) “Está boa a história pra vocês?”; (d) “Olhe direitinho no papel” e (e) “Não pode olhar!”. Podemos destacar também alguns indicadores gestuais como, por exemplo: (a) olhar de desconfiança; (b) criar um anteparo com uma das mãos para que a criança dita “normal” não tenha acesso ao material; (c) retirar o papel do campo visual do parceiro interacional; (d) apontar com um dos dedos na direção da cabeça, demonstrando que está atenta para que o parceiro interacional não consiga visualizar o material. Seguem alguns episódios ilustrativos:

Episódio A: Frame de direcionamento da criança com Deficiência Mental em relação ao parceiro interacional

Díade 2

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

A criança com deficiência mental, ao responder a um questionamento do parceiro interacional, modifica explicitamente a sua postura corporal, procurando olhar na direção desse parceiro, contrariando as instruções oferecidas pela

pesquisadora. Nesse momento, a pesquisadora interdita o curso da história da criança com deficiência mental e retoma as instruções da atividade proposta. A criança com deficiência mental volta a ficar de costas para o parceiro interacional após a interdição da pesquisadora.

Episódio B: Frame de direcionamento pesquisadora em relação às crianças

Díade 1

M: criança sem deficiência mental

L: criança com deficiência mental

O parceiro interacional faz uma pergunta à criança com deficiência mental. Nesse momento, a pesquisadora interdita explicitamente a narrativa da criança com deficiência mental e fala em tom bastante enfático: Não pode ver!!! A partir dessa intervenção os parceiros interacionais se entreolham, sorriem meio desconfiadas, e a criança sem deficiência mental (M) olha, de forma indagativa, para a pesquisadora e retoma o curso narrativo.

5.5.2) FRAME DE PREENCHIMENTO DE LACUNAS SOBRE A HISTÓRIA

Refere-se a diferentes situações comunicativas em que os parceiros interacionais (criança sem deficiência mental e/ou pesquisadora) interrompem a narrativa da criança com deficiência mental e elaboram algumas indagações para que se preencham algumas lacunas sobre a história, a partir da descrição da caracterização dos seguintes elementos:

Os personagens da história, ou seja, suas ações, características físicas e/ou estados subjetivos e/ou intencionais desses respectivos personagens.

Os cenários da história, ou seja, caracterização dos elementos que compõem os cenários da narrativa elaborada pelas díades.

Esse *frame* de preenchimento de lacunas apresenta alguns indícios lingüísticos, como, por exemplo, expressões do tipo (a): Como é isso? (b) Como era esse personagem? (c) O que estavam fazendo; (d) Por que você acha que aconteceu isso? (e)

Os meninos tinham quantos anos? (f) A mãe e a filha conversavam sobre o quê? (g) O que tem mais neste cenário? (h) Como os personagens estavam se sentindo em determinadas situações – tristes, com medo, felizes? Após o preenchimento dessas lacunas, há um movimento de resposta por parte da criança com deficiência mental, acompanhado por alguns indicadores gestuais, como: (a) a criança franze a testa após os questionamentos; (b) aponta com um dos dedos para figura e diz “Aqui... tem...; volta-se novamente para observar as figuras da tarefa; (c) aproxima o artefato cultural (desenho com as gravuras) do campo visual; (d) coloca a palma da mão voltada para cima, ao descrever o solicitado; (e) mudança da postura corporal da criança com deficiência mental (estava de costas) e volta-se na direção do parceiro. Finaliza-se esse *frame* com um certo acordo entre os parceiros interacionais, observados através de gestos como: (a) a criança com deficiência mental deixa de balançar a cabeça negativamente; (b) um dos parceiros balança a cabeça afirmativamente; (c) coloca a palma da mão voltada para cima, ao descrever o solicitado; (d) a criança com deficiência mental observa mais atentamente as gravuras; (e) os parceiros interacionais olham-se, mutuamente, confirmando com um sinal afirmativo da cabeça o que o parceiro interacional diz acerca da história. Além dos gestos, pode-se observar: o declínio de expressões linguísticas como: “não” e a emergência de outras, que denotam concordância: hum, rum; tá certo, entendi, agora... Esse *frame* poderá abrir possibilidade para o surgimento de um novo *frame*: o de compreensão, que será descrito posteriormente. A seguir, destacaremos alguns episódios ilustrativos das duas modalidades dos *frames* de preenchimento de lacunas.

5.5.2.1 – Frames de preenchimento de lacunas dos personagens (características físicas, ações e estados subjetivos)

Episódio A: Frame de preenchimento de lacunas sobre as características físicas

Díade 2

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

Parceiro interacional solicita explicitamente que a criança com deficiência mental descreva como era o cachorro (personagem da história). Essa se vira na direção do artefato cultural, faz uma pausa e diz que o cachorro era peludo. O parceiro interacional repete a característica mencionada pela criança com deficiência mental (peludo) e as duas crianças balançam a cabeça afirmativamente.

Episódio B: Frame de preenchimento de lacunas sobre as ações dos personagens

Díade 1

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

O parceiro interacional solicita explicitamente que a criança com deficiência mental explique se os personagens envolvidos conversavam perto da árvore e o que eles fizeram após essas ações. A criança com deficiência mental retoma o curso das ações dos personagens, resumindo o que havia exposto na sua narrativa.

Episódio C: Frame de preenchimento de lacunas sobre os estados subjetivos e/ou intencionais dos personagens

Situações comunicativas nas quais o parceiro interacional (criança sem deficiência mental) realiza um movimento explícito, evidenciado através de ação motora, verbalização e/ou entonação de voz, para que criança com deficiência mental sugira, analise ou descreva um possível estado subjetivo dos personagens que compõem a história, como também analise, descreva ou avalie qual a intenção dos personagens em

determinadas situações, por exemplo, se os personagens se encontram tristes, felizes, amorosos, preocupados, pensativos, com medo, entre outros estados subjetivos. E no que eles estavam pensando, o que estavam querendo ou imaginando, quando realizaram determinadas ações na história. Há alguns indícios lingüísticos, como: (a) *“E tu achas que eles estavam pensando o quê?”* (b) *“Como eles estavam se sentindo?”* (c) *“Eles estavam com medo? De quê?”* (d) *“Por que o cachorro latiu para eles?”* (e) *“Que carinho é essa?”* Ressalta-se também a existência de alguns indicadores gestuais: (a) *coçar a cabeça, ao procurar responder às formulações do parceiro interacional (criança dita normal);* (c) *colocar o dedo na cabeça em sinal de “estou pensando, estou refletindo sobre isso”*. Vejamos o episódio ilustrativo da díade 3:

Díade 3

P: pesquisadora

L: criança com deficiência mental

A pesquisadora solicita explicitamente que a criança com deficiência mental explique, na sua opinião, por que os personagens da história (mãe e filha) estavam montando a casa. (intencionalidade) A criança com deficiência mental repete que a casa era da cachorra e responde que a casa era para “morrar” (L pronuncia a palavra desse jeito) e fica olhando para a pesquisadora.

5.5.2.2 – Frames de preenchimento de lacunas sobre os cenários da história

Díade 2

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

O parceiro interacional solicita que a criança com deficiência mental fale mais acerca do cenário que compõe a história. Explica o que vem a ser cenário para a criança com deficiência mental e exemplifica que o cenário é composto por elementos como: a grama, a árvore, os meninos, as frutas e o bicho... A criança com deficiência mental volta-se para o artefato cultural, olha na direção do parceiro interacional que volta a fazer algumas perguntas sobre o cenário e a criança com deficiência mental introduz um novo elemento do cenário na lista do parceiro interacional: o cachorro.

5.5.3) FRAME DE CRÍTICA.⁴⁵

Podem existir três modalidades de *frames* de crítica, a saber:

Direcionados do parceiro interacional à criança com Deficiência Mental:

referem-se a diferentes situações comunicativas em que os parceiros interacionais (criança sem deficiência mental e/ou pesquisadora) realizam um movimento explícito de crítica à narrativa da criança com deficiência mental.

Direcionados da criança com deficiência mental ao parceiro interacional:

referem-se a diferentes situações comunicativas em que a criança com deficiência mental realiza um movimento explícito de crítica à narrativa da criança com deficiência mental.

Direcionados da criança com deficiência mental em relação à ela mesma (autocrítica): situações comunicativas nas quais a criança com deficiência mental realiza uma autocrítica da sua narrativa.

Essas três modalidades de *frames* podem ser evidenciadas, por exemplo, por ações motoras, como: (a) balançar a cabeça em sinal de negação; (b) aproximar o artefato cultural do campo perceptual e logo após reformular a história; (c) elevar a mão na direção da cabeça e arregalar os olhos, entre outras; por verbalizações do tipo: (a) “Não sei, não...”; (b) “Eu esqueci...”; (c) “menina, ah meu Deus...”; (d) “Meu Deus o que é isso?” e por entonação de voz que sugere perplexidade: “Eitaaaaaaaa, dançando não!”

⁴⁵ A grande diferença entre o *frame de direcionamento* e o de crítica é que observamos no segundo um movimento de crítica explícita à construção da narrativa, redundando numa reelaboração da história.

5.5.3.1. Direcionados da criança com deficiência mental em relação à ela mesma (autocrítica)

Díade 3

P: pesquisadora

L: criança com deficiência mental

Criança com deficiência mental critica explicitamente sua própria narrativa. Diz sorrindo e passando uma das mãos no cabelo, olhando para a pesquisadora: Ah, meu Deus. Esqueci... Volta-se para o artefato cultural e observa as gravuras. Retoma o curso da narrativa, reelaborando a história: “A mãe está puxando pra fechar a porta...” A criança com deficiência mental faz um gesto com uma das mãos, como se estivesse puxando uma porta.

A pesquisadora escuta a resposta, faz uma nova pergunta e termina esse *frame* com a compreensão da história por parte do parceiro interacional.

5.5.4) FRAME DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Situações comunicativas nas quais há um acordo dos parceiros interacionais que demonstra compreensão acerca de elementos atinentes ao curso da história (seu desenvolvimento) ou compreensão acerca do desfecho da história. Esse *frame* de compreensão é evidenciado pelos seguintes indicadores: **(a) verbalizações**: (“Tá certo; entendi; agora to entendendo”; É...tá bom...; repetição das palavras ditas quase que simultaneamente); **(b) gestos**: (movimentação das mãos com os dedos, unindo-se em sinal de síntese; aumento dos sorrisos e de expressões de contentamento; mudança da postura corporal entre as crianças e incremento na troca dos olhares entre parceiros interacionais; declínio de expressões de descontentamento, como testa franzida e boca ligeiramente torta. Em termos de **entonações**, a voz dos parceiros torna-se mais melodiosa. Resgatemos alguns episódios ilustrativos:

Episódio A: Frame de compreensão da história

Díade 2

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

O parceiro interacional solicita, no início do *frame*, alguns esclarecimentos acerca da casa do personagem. A criança com deficiência mental modifica a sua postura corporal, volta-se na direção do parceiro interacional, olhando-o nos olhos e responde que era a casa do menino. O parceiro interacional fala em tom de entusiasmo “Ahh... tá!”

Episódio B: Frame de compreensão da história

Díade 2

V: criança sem deficiência mental

M: criança com deficiência mental

A pesquisadora aponta para a terceira figura da esquerda para direita e procura mostrar uma contradição na narrativa da criança. A criança com deficiência mental abre a palma da mão esquerda sobre a testa, aproxima-se do artefato cultural, coça o olho esquerdo e explica por que um dos personagens continuava com a carinha triste. Pesquisadora fala em tom de concordância com a resposta dada: Hum.....A criança com deficiência mental ainda coça um pouco o olho e diz, apontando para a segunda gravura, da esquerda para a direita: Porque ela queria ir para casa... A pesquisadora expressa em tom melódico e de compreensão: Hummmmmmmmm...

5.6- Estratégias de análise:

Utilizamos como estratégias de análise de dados as etapas sugeridas por Meira (1995) no seu artigo intitulado “Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva”. Aproximamos estas etapas do fenômeno por nós investigado nesta pesquisa: a produção de sentido na deficiência mental. Resgatemos essas estratégias de análise:

- (1) Familiarização com os registros e caracterização geral da atividade;
- (2) construção do índice preliminar de eventos, que permitirá ao pesquisador um acesso mais rápido a seguimentos específicos dos vídeos; nesse momento, foi realizada a identificação dos *frames* que ocorrem com maior frequência nas produções de sentido entre os parceiros interacionais;
- (3) identificação dos eventos relacionados:
 - 3.1. aos temas/aspectos presentes nas figuras da seqüência narrativa;
 - 3.2. a novas narrativas;
- (4) transcrição detalhada dos eventos em foco;
- (5) estudo dos eventos, considerando os seguintes elementos:
 - 5.1. classificação dos eventos relacionados à produção de sentido e elaboração de narrativas;
 - 5.2. especificação dos elementos constitutivos das relações interacionais e produções de sentido em cada evento;
- (6) observação das mudanças que ocorrem **nos** *frames* característicos das produções de sentido de cada díade
- (7) apresentação dos resultados: (a) seleção de exemplos prototípicos que melhor ilustrem os elementos constitutivos das produções de sentido de cada díade investigada. e (b) os jogos de linguagem construídos nas relações diádicas.

Tal como mencionado anteriormente, a análise dos registros foi realizada em dois momentos distintos, no entanto, complementares entre si, sendo consideradas duas escalas de tempo, a saber: (1) escala de tempo real (segundo a segundo) e (2) escala de tempo do desenvolvimento ou macroanálise (no presente estudo, as 4 sessões das díades investigadas).⁴⁶ Acreditamos que, nesta pesquisa, a análise macroscópica das elaborações de narrativas nas quatro sessões analisadas poderá subsidiar-nos a compreender a dinâmica das interações diádicas e a identificação de características gerais dos momentos comunicativos entre os parceiros, dos quais resulta uma mudança na construção do texto.

⁴⁶ Ao todo foram realizados seis registros videográficos: dois na fase do projeto e quatro no trabalho de construção de dados.

Dessa maneira, acreditamos que o uso complementar dessas duas escalas de tempo no processo de construção de narrativas e produção de sentido apresenta-se como uma estratégia metodológica relevante, pois nos permitirá a identificação dos elementos constitutivos de tais processos (a partir da microanálise), bem como promoverá maior compreensão da dinâmica de funcionamento das produções de sentido (a partir da macroanálise) em seu processo de coconstrução e mudança ao longo das observações.

No que tange à macroanálise, os registros videográficos foram analisados, considerando-se as quatro sessões que, em nossa pesquisa, representam a escala de desenvolvimento. Com esse passo interpretativo, buscamos responder às seguintes indagações: (a) Quais as qualidades relacionais que caracterizam a produção de sentido em cada díade pesquisada? (b) como formam construídos os jogos de linguagem nas díades pesquisadas? (c) Quais as possíveis similaridades e diferenças entre as díades, no que diz respeito às suas produções de sentido?

Com essa finalidade e também respaldando-nos na microanálise anteriormente realizada, para cada díade foi construída uma narrativa que evidencia a dinâmica do funcionamento da produção de sentido.⁴⁷ Mais especificamente, foi investigado como a díade negocia e corregula suas ações comunicativas em função das ações comunicativas do parceiro interacional, com vistas à produção de sentido, em cada um dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão. Na construção dessa narrativa, foi também contemplada a orientação emocional dos parceiros interacionais em cada um dos episódios analisados. Tal orientação emocional foi percebida, por exemplo, por intermédio da observação de elementos como: diferenças de entonação de voz e nas expressões faciais e corporais; determinados movimentos realizados com os artefatos (como o manuseio das gravuras) e os conteúdos das falas dos parceiros. De modo geral, procuramos identificar as singularidades, as peculiaridades e os possíveis

⁴⁷ Este tipo de narrativa é denominado por Pantoja *apud* Villachan-Lyra (2007) de **narrativa histórica**.

aspectos mais gerais do modo como cada díade produz e transforma o sentido ao longo dos registros videográficos.

Foi também realizada uma análise da frequência e do tempo de ocorrência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão. Postulamos que, associados a uma discussão qualitativa, tais dados podem favorecer uma compreensão da dinâmica de elaboração de narrativas e produção de sentido das quatro díades pesquisadas. Dessa maneira, após a realização da micro e da macroanálise, tal como acima descrito, foram construídos gráficos representativos do percentual de frequência e do tempo de duração dos frames de direcionamento, de preenchimento de lacunas, de crítica e de compreensão. Mais especificamente, foram construídos 40 gráficos, que se encontram em anexo e serão descritos a seguir: Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 1; 11; 21; e 31); Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 2; 12; 22 e 32); Incidência dos temas no *frame* de direcionamento nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 3; 13; 23 e 33); Tempo ocupado pelos temas durante o *frame* de direcionamento nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 4; 14; 24 e 34); Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 5; 15; 25 e 35); Tempo ocupado pelos temas durante o *frame* de preenchimento de lacunas nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 6; 16; 26; e 36); Incidência dos temas no *frame* de crítica nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 7; 17; 27 e 37); Tempo ocupado pelos temas no *frame* de crítica nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 8; 18; 28 e 38); Incidência dos temas nos *frames* de compreensão nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 9; 19; 29 e 39) e Tempo ocupado pelos temas no *frame* de compreensão nas díades 1, 2, 3 e 4 (gráficos 10; 20; 30 e 40).

No próximo capítulo, apresentaremos a construção dos dados da nossa pesquisa a partir das ferramentas teórico-metodológicas descritas anteriormente: Análise interacional, Abordagem microgenética e Campos semióticos de Goodwin (2000).

Capítulo VI: Análise e discussão dos resultados



Fonte: Acolol de Menthe, Miró, 1956.

“Uma vez que a interação é uma construção coletiva e local, nosso trabalho como analista reside justamente em especificar as formas pelas quais os participantes (de um evento interacional) tornam públicos uns para os outros este ordenamento e previsibilidade das interações” (Jordan e Austin, 1995, p. 41)

CAPÍTULO VI

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A finalidade deste capítulo é apresentar os resultados construídos na nossa pesquisa de doutorado. Estamos conscientes de que descortinar os dados desta pesquisa é nos depararmos com os múltiplos jogos de linguagem⁴⁸ estabelecidos entre a criança com deficiência mental e os seus parceiros interacionais no campo pesquisado. Nesse contexto, acreditamos que a produção de sentido ente as díades pesquisadas é construída num jogo de linguagem interacional, dinâmico, que se transforma e transforma os seus interlocutores a cada momento. Isso porque a linguagem não pode ser vista como uma “coisa”, uma entidade separada da ação, não é um terceiro elemento entre a vida interior e o mundo, não é um véu que esconde e ao mesmo tempo desvela os nossos pensamentos. Embora seja factível admitir que há pensamentos, vozes internas, sentimentos e sensações, o pensamento e a linguagem não se separam, na medida em que não há maneira de provar ou validar essa separação sem recorrer à própria linguagem. Por outro lado, tampouco seria possível reduzir a atividade lingüística (como defendem Mantoan, 1989; Padilha, 2001, que enfatizam os *déficits* na abstração, generalização dos deficientes mentais) a uma abstração, porque faltariam as necessárias provas da existência e da efetividade dessas formas ideais platônicas separadas de seus conteúdos. Não se negam, porém, nem os estados mentais, nem as formas lingüísticas; negam-se as suas reificações e abstrações em conceitos separados da prática lingüística.

No bojo dessas considerações acerca da concepção de linguagem adotada na referida pesquisa, ressaltamos que os resultados apresentados não se atrelam

⁴⁸ Em “Investigações Filosóficas” Wittgenstein (1991), discute que a linguagem funciona em seus usos, não cabendo, nesse processo, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Dessa maneira, essas formas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens, que são verdadeiras formas de vida. Por isso, o referido autor acredita que o que usualmente denominamos de “linguagem” é, na verdade, um conjunto de jogos de linguagem.

exclusivamente ao produto das nossas observações videográficas sobre a produção de sentido entre crianças com deficiência mental e seus respectivos pares interacionais. Referem-se à maneira como tecemos um olhar analítico acerca dessas interações, fruto de um exaustivo adensamento teórico-metodológico construído ao longo dessa pesquisa e discutido no capítulo atinente ao método.⁴⁹ Em sintonia com o proposto por Vygotsky (1984), concebemos que o método construído caracteriza-se por ser, simultaneamente, *ferramenta* e *resultado*. De maneira mais detalhada, a definição dos *frames* de direcionamento, *frames* de preenchimento de lacunas, *frames* de crítica, *frames* de compreensão são, ao mesmo tempo, ferramenta e resultado. Ou seja, as estratégias metodológicas construídas permitiram a análise do fenômeno de produção de sentido a partir de uma perspectiva interacional, dinâmica e de transformação (no tempo) e, ao mesmo tempo, são também parte dos resultados deste estudo.

Pensar simultaneamente os aspectos concernentes à ferramenta e ao resultado leva-nos a adoção de dois aspectos que balizam o nosso estudo: (1) a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e (2) a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções (Meira & Lerman, 2001). Essas bases teórico-metodológicas caminham numa direção antagônica a outras perspectivas teóricas em que, de um lado, o genético é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas (a proposta psicogenética piagetiana, por exemplo) (Vygotsky, 1984; Valsiner, 2000, 1997). Desviando-nos dessas concepções, cremos no papel fundante das relações sociais e no estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – como produtor-intérprete de sistemas semióticos.

⁴⁹ Além de transitarmos pelo referencial da análise interacional e da microgenética, utilizaremos os conceitos de Wittgenstein acerca dos “jogos de linguagem” e de Koch (2003) acerca da produção de sentido no texto falado.

Dessa maneira, as características interacionais de cada díade serão apresentadas neste capítulo considerando os seguintes aspectos: (1) episódios ilustrativos de cada *frame* de direcionamento; preenchimento de lacunas; crítica e compreensão nas díades pesquisadas (díades 1, 2, 3 e 4); (2) discussão das características relacionais de cada díade e sua interferência na produção de sentido das crianças com deficiência mental; (3) ilustração complementar com os gráficos de cada díade, explicitando a frequência dos *frames* e os temas emergentes ao longo do tempo; (4) análise comparativa das singularidades das díades 1 e 2 (criança-criança) em relação à produção de sentido; (5) Análise comparativa das singularidades das díades 3 e 4 (criança-pesquisadora) em relação ao processo de produção de sentido; (6) Análise Comparativa⁵⁰ das díades 1 e 3; (7) análise comparativa das díades 2 e 4; (8) macroanálise dos jogos de linguagem estabelecidos entre as díades 1 e 2 e das díades 3 e 4. No momento de apresentação dos *frames* de direcionamento, de preenchimento de lacunas, de crítica e de compreensão, serão apresentadas fotos ilustrativas da interação diádica em cada um dos *frames*. Devemos esclarecer que, embora tenhamos autorização das mães das participantes para a veiculação das suas imagens em contextos acadêmicos, tivemos o cuidado de trabalhar essas fotos para preservar o sigilo quanto às identidades dos participantes. Inicialmente, iremos proceder à análise das interações **criança-criança**, construídas nos registros videográficos pelas díades 1 e 2. Num segundo momento de construção dos resultados, nos debruçaremos sobre as interações **criança-pesquisadora**, tecidas pelas díades 3 e 4, ao longo do nosso percurso de construção dos dados da pesquisa.

⁵⁰ Gostaríamos de destacar que uma mesma criança com DM participou das díades 1 e 3 e uma mesma criança com DM esteve nas díades 2 e 4. Essa comparação entre díades justifica-se pelo fato de procurarmos empreender uma interpretação do papel de diferentes parceiros interacionais (pesquisador e criança sem DM) com a mesma criança com deficiência mental e como os mesmos produzem sentido e constroem narrativas ao longo dos registros videográficos.

Criança – Criança

6.1. – Microanálise da díade 1⁵¹

Esta díade, inicialmente, mostrou-se pouco engajada na construção de narrativas, tendo em vista que a pesquisadora estabeleceu, através de suas instruções, certas regras que construíram um jogo de linguagem que parece ter influenciado na adoção de papéis assimétricos dos participantes. Acreditamos que as instruções⁵² dadas pela pesquisadora restringiram o papel do parceiro interacional a apenas “fazer perguntas” à criança com deficiência mental, o que acarretou um comportamento desse parceiro de ficar esperando, despreocupadamente,⁵³ que a mesma começasse a construir sua narrativa para que, então, pudesse desempenhar o seu papel: fazer perguntas. Em virtude dessa assimetria no desempenho dos papéis dos parceiros interacionais, os registros videográficos dessa díade são permeados por *frames* de direcionamento da pesquisadora em relação à produção de sentido e à construção de narrativas desses participantes. Esse controle e excesso de direcionamento por parte da pesquisadora e a distribuição de papéis distintos e assimétricos, parecem-nos revelar como na microcultura escolar a figura de autoridade (neste caso, o pesquisador, mas em sala de aula o professor) vai selecionando os considerados “aptos” e “produtivos” e os “inaptos” e “deficientes”. Essa é uma construção sociorelacional engendrada no *lócus* pedagógico denominada por Mcdermott (1996) de “cultura dos incapacitados”. As idéias de “incapacidade”, “baixa *performance* acadêmica”, “*déficit* cognitivo” estão plasmadas nesse tipo de *práxis* pedagógica. Poderíamos então questionar: (a) qual o lugar do “diferente” na prática pedagógica?; (b) que tipo de jogos de linguagem são mais

⁵¹ As siglas da díade 1 são as seguintes: M: parceiro interacional; L: criança com deficiência mental e P: pesquisadora.

⁵² A pesquisadora instruiu que à criança com DM caberia a tarefa de narrar a história e ao parceiro interacional caberia a função de perguntar qualquer coisa acerca da história.

⁵³ Há alguns indicadores comportamentais dessa falta de engajamento e despreocupação do parceiro interacional: abrir a boca; ficar com os braços cruzados para trás da cadeira; entortar a boca e ficar olhando para o teto.

freqüentes no contexto da escola inclusiva? Essas questões perpassam o nosso estudo e serão respondidas ao longo do nosso percurso de análise dos dados.

Numa perspectiva de mais verticalização, podemos afirmar que, aliados a uma concepção pragmática da linguagem, as regras estabelecidas pela pesquisadora tiveram impactos substanciais no curso da narrativa, no engajamento entre as crianças e na sua produção de sentido. Isso porque adotamos uma concepção de linguagem para além do meramente verbal e ostensivo,⁵⁴ mas enfatizamos com igual valor os seus aspectos interativos e práticos. Nesse contexto, o sentido de uma palavra deixa de pertencer exclusivamente à relação ostensiva entre linguagem e mundo e passa a ser compreendido dentro de uma gama de práticas normatizadoras por regras, entre as quais figura a ostensão. O significado de uma palavra passa a ser o seu uso no interior de regras. Isso pressupõe todo um processo de aprendizado e de incorporação de um costume em múltiplos cenários sociais, entre os quais se insere a escola, que por sua vez corrobora a constituição dos inúmeros jogos de linguagem dos quais a criança participa. No ambiente escolar, mesmo tratando-se de uma escola inclusiva, que enfatiza a diversidade e o papel do outro na construção do conhecimento, ainda observamos alguns momentos em que subsistem regras de procedimento de narrativas e produção de sentido que parecem ser construídas solitariamente pela criança com deficiência mental e indicar uma ênfase nas características meramente individuais dessa criança para a construção da tarefa sugerida pela pesquisadora. Resgatemos um *frame de* direcionamento que explicita o acima comentado.

⁵⁴ O conceito de **ensino ostensivo** proposto por Wittgenstein (1991) em “Investigações Filosóficas” estabelece uma mera ligação associativa entre a palavra e a coisa.

6.1.1- Frame de direcionamento – díade 1

Episódio 1 – *Frame* de solicitação de ajuda da pesquisadora (criança com DM)

Marcação temporal: sessão 4 – (3:31 – 3:39)

Duração: 8 seg

Contexto:



Criança com deficiência mental sentada em uma mesa de costas para o parceiro interacional. Pesquisadora sentada numa cadeira fora do foco da câmera. Antes do *frame* de *direcionamento*, após as instruções da pesquisadora, a criança com DM suspira profundamente olhando para baixo na direção do artefato cultural que se encontra sobre a mesa. O parceiro interacional está com as duas mãos sobre as pernas, entorta a boca, enquanto a criança com DM ainda olha na direção do artefato cultural. Houve um *período de espera* de 1m e 25 seg. Nesse

intervalo a criança com DM permaneceu olhando atentamente para o artefato cultural, aproximando-se deste e abrindo discretamente a boca, enquanto o parceiro interacional faz uma série de movimentos: fica apertando os lábios, dá um risinho, olha para a pesquisadora, depois, coloca a mão na cintura e balança a cabeça com um olhar meio pensativo. A criança com deficiência mental permanece olhando atentamente para o artefato cultural, mexe o cabelo e coloca a mão nos óculos. O parceiro interacional cruza as mãos para trás da cadeira, olhando para a criança com deficiência mental.

Percebe-se um não-engajamento entre as duas crianças quanto à construção da narrativa, pois, enquanto a criança com deficiência mental olha atentamente para o artefato cultural, o parceiro interacional está realizando comportamentos como: aperta os lábios, coloca a mão na cintura e balança a cabeça com um olhar meio pensativo. Nesse processo, a criança com deficiência mental parece jogar sozinha o jogo de produção de sentido e da construção de narrativa. A pesquisadora, então, dirige-se para a criança com deficiência mental e pergunta:

P:⁵⁵ *Quer ajuda, “L”?! (Pesquisadora, que se encontra fora do foco da câmera, fala para a criança com deficiência mental, que está olhando para baixo, na direção do artefato cultural que se encontra sobre a mesa. O parceiro interacional permanece com as mãos para trás da cadeira, mas agora direciona o olhar para a criança com DM).*

⁵⁵ P: Pesquisadora e L: Criança com deficiência mental.

Nota-se que o parceiro interacional apenas observa a intervenção da pesquisadora, sem engajar-se, interacionalmente, na construção da narrativa. A criança com deficiência mental volta-se para trás na direção da pesquisadora, esboça um sorriso e diz:

L: Não precisa! (Olha fixamente para o desenho, enquanto o parceiro interacional permanece com as mãos para trás da cadeira e morde os lábios. A criança com deficiência mental balbucia bem baixinho).

L: Uma vez.... (Nesse momento, o parceiro interacional olha na direção da criança com deficiência mental).

No pós-frame, a criança com deficiência mental estica-se na cadeira e fala com uma voz em tom audível:

L: Uma vez....uma vez os meninos estavam conversando, esse aqui: (Aponta com o dedo na direção do desenho que está na sua frente e o parceiro interacional continua com as mãos para trás da cadeira e morde os lábios)... **esse e esse** (apontando para o desenho) **conversando**.

Nesse episódio, podem ser observados elementos interessantes com relação à produção de sentido dessa díade. Na nossa interpretação, a criança com deficiência mental parece que joga esse jogo contra muitas limitações impostas pelo contexto interacional: instruções assimétricas da tarefa, silêncio e não-engajamento do parceiro interacional e impaciência da pesquisadora, caracterizada pela sua necessidade de direcionar, guiar o início e o fluxo da narrativa. Entretanto, esse sujeito, contra todos esses aspectos, convoca-nos a jogar com ele o jogo da produção de sentido, o jogo da vida, pois, como discute Wittgenstein (2003, p.18) “a linguagem é uma forma de vida”. Ou seja, falar uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida (Ibid § 43).

Assim, após a intervenção da pesquisadora, a criança com deficiência mental parece estar situada no gênero narrativo e iniciar sua história com a expressão: **Uma vez... uma vez os meninos estavam conversando, esse aqui** (aponta com o dedo na

direção do desenho que está na sua frente)... esse e esse (apontando para o desenho) conversando.

É válido ressaltar que o *frame* de direcionamento acima mencionado constitui-se o segundo *frame* de direcionamento dos registros videográficos da díade 1 e é só depois do mesmo que o parceiro interacional parece fazer parte, colaborativamente, da construção de narrativas e produção de sentido junto à criança com deficiência mental (por volta de 3 min e 54 seg de registro videográfico). Assim, como explica Wittgenstein (1991, p.12), “Na práxis do uso da linguagem um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas (...)”. Emergem, nesse contexto, os *frames* de preenchimento de lacunas (personagens e cenários), conforme os exemplos prototípicos que se seguem:

6.1.2 – *Frame* de preenchimento de lacunas – díade 1

Episódio 2- *Frame* de características físicas dos personagens

Marcação temporal: sessão 4 – (8:47 – 8:52)

Duração: 5 seg

Contexto:

O *frame* de preenchimento de lacunas foi precedido por um *frame* de compreensão, sendo este último o primeiro momento dos registros videográficos, em que os parceiros contam pela primeira vez a história. O parceiro interacional faz uma retrospectiva da história e, ao realizá-la, a criança com DM observa visualmente a sequência das gravuras, mostrando-se engajada nesse jogo de linguagem e acompanhando a narrativa do parceiro interacional. Ao final

dessa narrativa a criança com D.M, balança a cabeça em sinal de concordância e explicita isso verbalmente. Já o parceiro interacional olha na direção da pesquisadora que se encontra fora do alcance da câmera, e a criança com D.M movimenta os dedos. Há uma pausa de 9 segundos e o *frame* de *preenchimento de lacunas* inicia-se com o parceiro interacional com seu corpo inclinado levemente para a frente e as mãos no meio das pernas, enquanto a criança com DM olha atentamente para o artefato cultural. O parceiro interacional, então, faz uma pergunta:

M: *E como eram os meninos?* (Parceiro interacional levemente inclinado para a frente fala com voz suave e a criança com deficiência mental, ao ouvir a pergunta, levanta a sobrancelha esquerda e movimenta as unhas das mãos. Abre um grande sorriso e responde).

L: *Bonitos.* (A criança com deficiência mental dá um sorriso, abrindo as duas mãos em sinal de expansão, apertando a língua e segurando os óculos. O parceiro interacional permanece com o corpo ligeiramente inclinado para a frente e, ao escutar a resposta da criança com deficiência mental, também abre um sorriso, olhando para a pesquisadora. As duas crianças sorriem ao mesmo tempo).

M e L: O parceiro interacional deixa de sorrir, mas a criança com deficiência mental continua esboçando um sorriso, enquanto a pesquisadora permanece fora do foco da câmera.

Observe a orquestração gestual das duas crianças, que ficam sorrindo ao mesmo tempo e permanecem assim por cerca de 3 segundos. No nosso foco de análise, como esse *frame* sucede o *frame* de compreensão, começam a ser evidenciadas uma maior sintonia e um engajamento na díade, que podem ser observadas pelas manifestações de afetividade emergentes: aumento dos sorrisos entre os participantes. Também é muito importante perceber a transformação da produção de sentido nessa

díade do *frame de direcionamento* (*início dos registros videográficos*) para o *frame de preenchimento de lacunas*. Como comentado anteriormente, observamos, no *frame de direcionamento*, aspectos de não-engajamento do parceiro interacional e um movimento de condução da pesquisadora em relação à construção de narrativas e produção de sentido na díade. De fato, esses aspectos atrelam-se à nossa tese de que a produção de sentido é um **fenômeno interacional, dinâmico** e que se **transforma ao longo do tempo**. Assim, os sentidos não se situam em dimensões mentalistas e representacionalistas do indivíduo, mas emergem de práticas sociais discursivas, de formas de vida caracterizadas por um jogo de regras sempre abertas e plásticas “(...) num permanente devir; no qual o dito torna-se passível de semiotização” (Pinheiro, 2006, p.16). A palavra, polifônica e polissêmica, necessita da ação dos interlocutores, participantes da cultura para ganhar sentido. Por isso mesmo, as próprias palavras que usamos nas tentativas de explicar conceitos e pontos de vista, podem ser interpretadas diferentemente, de acordo com as condições de sua produção (condições históricas e culturais).

Na nossa perspectiva, o fenômeno da produção de sentido é mostrado como sendo culturalmente organizado, e as ações envolvidas em direcionar o desenvolvimento humano são concebidas como sendo semioticamente mediadas em sua natureza. De modo geral, o desenvolvimento, nessa abordagem (Valsiner, 1997, 2000), requer mudança no estado organizacional de um sistema no tempo, o qual é mantido (em vez de perdido), uma vez que as condições da sua emergência desaparecem. Quando visto dessa forma, o desenvolvimento refere-se à reorganização da estrutura do sistema com as condições do contexto interacional, perspectiva que caminha na contramão das definições clássicas acerca da deficiência mental, que postulam as “paradas no desenvolvimento” e os “*déficits* cognitivos” (AAMR, 2002). Neste trabalho, concebemos que a produção de sentido na deficiência mental é um processo dinâmico,

que acontece e se faz **nas** e **pelas** relações, portanto, na interlocução, e se transforma a cada momento. Dessa maneira, esse *frame* revela esse trabalho coletivo de configuração dos sentidos na deficiência mental. Revela-nos também que é possível repensar a deficiência mental enquanto *déficit*, incapacidade, impossibilidade do sujeito de inclusão à escola regular, à sociedade, à vida. Isso porque o meio social é um elemento que pode facilitar ou dificultar a criação dos caminhos do desenvolvimento sociocognitivo.⁵⁶

Nessa direção, gostaríamos de salientar que concordamos com as proposições de Vygotsky, já analisadas em capítulos anteriores, de que as leis de desenvolvimento deveriam ser as mesmas para todas as crianças, havendo, então, um *continuum* no desenvolvimento entre esses dois grupos. O autor destaca, primordialmente, os aspectos sociais da aprendizagem, preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatize não apenas a patologia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

O próximo episódio ilustrativo debruça-se sobre o *frame* de preenchimento de lacunas, mas especificamente as crianças discutem as ações dos personagens.

6.1.3 – *Frame* de preenchimento de lacunas – díade 1

Episódio 3 – *Frame* das ações dos personagens

Marcação temporal: sessão 4 – (10:15 – 10:27)

Duração: 12 seg

⁵⁶ Estamos partindo de uma relação de indissociabilidade entre cognição e afetividade, como a sugerida na obra vygotskiana, que tenta transpor os clássicos antagonismos da Psicologia: biológico *versus* cultural e cognição *versus* afetividade.

Contexto:

Este *frame* é precedido de um *frame* de crítica, no qual a criança com deficiência mental cria um obstáculo com as mãos para impossibilitar o acesso visual do parceiro interacional ao artefato cultural. O *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens) inicia-se com a criança com deficiência mental ainda com a mão direita criando um anteparo ao parceiro interacional para não visualizar o artefato cultural e observando as unhas da mão esquerda. Já o parceiro interacional encontra-se com o corpo ligeiramente inclinado para a frente e com as duas mãos sobre as pernas. Travam, então, o seguinte diálogo:

M: *Os meninos, antes deles subirem na árvore, antes do cachorro chegar, eles tavam brincando ou conversando ou então fazendo os dois?* (Parceiro fala em tom suave, mas de questionamento, com sua cabeça ligeiramente inclinada para a direita, as mãos em cima das pernas e a boca entreaberta. A criança com deficiência mental com a mão direita criando um anteparo para impossibilitar o acesso do parceiro interacional à sequência das gravuras, o dedo indicador da mão esquerda na boca e olhando atentamente para o artefato cultural).

L: *Estavam brincando.* (Criança com deficiência mental com a mão direita ainda criando um anteparo, volta-se para o artefato cultural, aponta com a mão esquerda e responde à indagação do parceiro interacional. Por sua vez, o parceiro interacional encontra-se ligeiramente inclinado para frente, com as duas mãos sobre o colo e com o olhar direcionado para a criança com deficiência mental).

Note-se o uso de repetições (*estavam brincando*) entre os parceiros interacionais. Essa é uma estratégia de produção de sentido que pode ser utilizada para dois fins: garantir a coerência da narrativa e manter o que Koch (2003) denomina dos *laços emotivos* entre os participantes. Dessa maneira, defendemos que a repetição é motivada tanto psicológica como socialmente.

Além desses aspectos, destacamos que a criança com deficiência mental aceita a elaboração temática do parceiro interacional e a díade caminha na direção de uma

construção colaborativa acerca do enredo da história, o que irá redundar numa compreensão da história, conforme observamos a seguir:

M: *brincando... e falando também, né?* (Parceiro interacional abre as duas mãos, olha para baixo, fala em voz suave e complementa a história da criança com deficiência mental. Esta ajeita os óculos e vai na direção do parceiro interacional, falando também com voz suave).

L: *é...* (Criança com deficiência mental balança a cabeça em sinal de afirmação e pronuncia a palavra “é”, com bastante convicção, enquanto o parceiro interacional, com o corpo ligeiramente inclinado para a frente, mãos sobre as pernas, entorta a boca, franze a testa, olha para a pesquisadora e fala pela primeira vez, em tom de convicção).

M: *(olha para a pesquisadora e diz) acho que já deu pra entender a história* (Parceiro interacional com o corpo ligeiramente inclinado para a frente e olhar direcionado para cima, enquanto criança com deficiência mental permanece com a mão direita obstaculizando o acesso às gravuras, esboça um discreto sorriso e depois retira a mão direita que servia como anteparo do artefato cultural).

Nesse episódio, percebemos que o *frame* de preenchimento de lacunas cumpriu um papel importante para a produção de sentido. Na nossa percepção, os *frames* de preenchimento de lacunas auxiliam as crianças com deficiência mental e seus respectivos pares interacionais a elucidar dúvidas, tornar os parceiros mais engajados no jogo, para atingir o que Wittgenstein (2003, p.48) denomina de compreensão segura. Dessa forma, “(...) uma compreensão segura é possível apenas quando duvidamos de tudo aquilo que pode ser duvidado e afastamos então todas essas dúvidas”. Nessa direção argumentativa, observe-se que, nesse episódio, o *frame* de compreensão emerge logo após o *frame* de preenchimento de lacunas, o que nos revela que a produção de sentido é um fenômeno construído ao longo do processo interacional e que se transforma dinamicamente no tempo. As regras de produção de sentido não são fixas e estandarizadas, mas tecidas nos contextos sociais em que os pares interacionais estão engajados. Ou seja, jogamos e “make up the rules as we go along”(ibid., p. 46). Wittgenstein revela-nos, com essa citação, que fazemos as regras conforme prosseguimos e, a partir da mesma, podemos destacar elementos importantes para a

nossa tese: o caráter interacional, dinâmico e de transformação no tempo da produção de sentido em crianças com deficiência mental.

A seguir, será resgatado um *frame* de preenchimento de lacunas acerca dos cenários que envolvem a história.

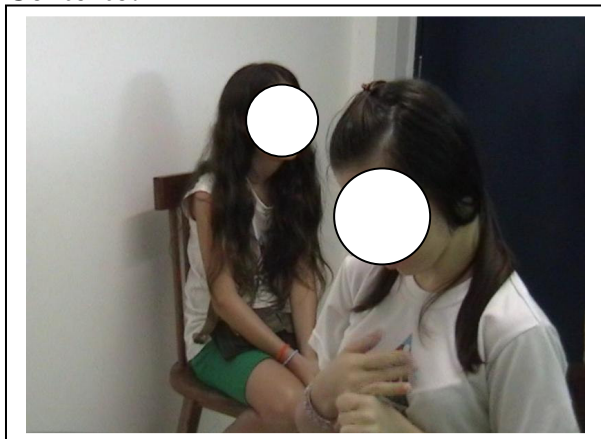
6.1.4 – *Frame* de preenchimento de lacunas – díade 1

Episódio 4 – *Frame* da descrição dos cenários

Marcação temporal: sessão 4 – (7:20- 7:33)

Duração: 13 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido de um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), em que a díade discute a intencionalidade dos personagens ao subir na árvore. Nesse *frame*, o parceiro interacional encontra-se ligeiramente inclinado para a frente da sua cadeira, com as duas mãos entrelaçadas no meio das suas coxas e as pernas direcionadas para trás da cadeira. A criança com deficiência mental encontra-se de costas para o parceiro interacional, olhando para baixo, na direção do artefato cultural, com a mão esquerda sobre a mão direita. O parceiro interacional, então, solicita à criança com deficiência mental o seguinte esclarecimento:

M: *E junto da árvore tinha casinha de um cachorro, era?* (Parceiro interacional encontra-se com o corpo ligeiramente inclinado para a frente, com as mãos entrelaçadas no meio da coxa, fala em voz suave, mas de questionamento. Olha para a sua direita, na direção da criança com deficiência mental, que movimenta os dedos da mão esquerda com os da direita e direciona o seu olhar para suas mãos).

L: *Tinha.* (Criança com deficiência mental pára de movimentar os dedos das mãos. Olha na direção do artefato cultural, inclina a sua cabeça para a direita, aponta para a gravura e responde: *Foi esse.* O parceiro interacional, com as mãos entrelaçadas sobre suas coxas, direciona o seu olhar para a criança com deficiência mental. A criança com deficiência mental, após apontar para a gravura, desloca a sua mão esquerda para trás e o parceiro interacional olha para baixo. A criança com deficiência mental volta a realizar o movimento de manipulação dos dedos, mexe com a mão esquerda nas unhas da mão direita e o parceiro interacional morde os lábios, franze a testa e faz uma nova pergunta

acerca dos estados subjetivos dos personagens, conforme será discutido no próximo *frame*.

Nesse episódio,⁵⁷ podemos observar a necessidade de o parceiro interacional preencher algumas lacunas da história concernentes a elementos do cenário, como, por exemplo: a posição da casinha de cachorro junto à árvore. Entretanto, a criança com deficiência mental parece pouco engajada na construção da narrativa, passando a maior parte desse episódio movimentando as mãos e os dedos.

Também podemos destacar que a criança com deficiência mental utiliza um jogo de linguagem, em que há substituição do nome (casinha de cachorro) pelo pronome demonstrativo “esse”. O demonstrativo “esse” nunca pode vir privado do seu portador, como esclarece Wittgenstein (2003). Ou seja, ao falar “esse”, observa-se a produção de sentido na díade, pois “(...) desde que haja um *este*, a palavra ‘este’ tem também significação, seja *este* simples ou composto. Mas isto não converte a palavra num nome. Ao contrário; pois um nome não é empregado com o gesto indicativo, mas apenas elucidado por ele”.

Após a díade entrar nesse nível de complexidade e sofisticação discursiva apresentada acima, a mesma envolve-se numa temática acerca dos estados subjetivos dos personagens. Resgatemos esse fragmento ilustrativo.

6.1.5 – *Frame* de preenchimento de lacunas⁵⁸ – díade 1

Episódio 5 – *Frame* dos estados subjetivos dos personagens

Marcação temporal: sessão 4 – (7:34 -:7:40)

Duração: 6 seg

⁵⁷ Gostaríamos de esclarecer que não estamos praticando o nominalismo, pois um trabalho dessa envergadura seria centralizado apenas na interpretação das palavras como nomes. Muito pelo contrário, procuramos descrever e analisar o emprego dessas palavras num contexto pragmático.

⁵⁸ Para fins de coerência argumentativa, invertemos a sequência dos *frames* nesta díade, ou seja, o *frame* de preenchimento de lacunas (cenários) foi apresentado antes do *frame* de lacunas (personagens - estados subjetivos).

Contexto:

Este *frame* é precedido por um *frame de preenchimento de lacuna* (cenários), acima comentado, em que as crianças discutem onde se situa a casinha do cachorro. Há um período de espera de 4 segundos entre o *frame* anterior e o *frame de preenchimento de lacunas (estados subjetivos)*. Criança com deficiência mental, olhando para baixo, na direção da mesa, mexe com a mão direita nos dedos da mão esquerda. O parceiro interacional, com as duas mãos sobre as pernas, que, por sua vez, estão posicionadas para trás da sua cadeira, morde os lábios e elabora a seguinte pergunta:

M: *Eles ficaram com medo de subir na árvore?* (Parceiro interacional franze a testa e fala em tom de perplexidade. A criança com deficiência mental movimenta os dedos das duas mãos e olha ligeiramente na direção da mesa).

L: *Ele ficou com medo...* (Criança com deficiência mental olha na direção do artefato cultural e fala com certa dificuldade as palavras “com medo”. O parceiro interacional, que se encontra com as duas mãos sobre as suas pernas, auxilia a criança com deficiência mental a terminar a frase).

M: *do cachorro.*

L: *do cachorro.* “M” e “L” dizem quase ao mesmo tempo.

Observe a sincronia verbal da díade, ao pronunciar, quase ao mesmo tempo, as palavras “do cachorro”. Além disso, percebe-se que esses parceiros interacionais utilizam turnos de fala alternados para complementar a narrativa do outro e conferir coerência à mesma. Esse episódio revela que a díade não centraliza a narrativa em um único interlocutor, mas desenvolve o que Marcuschi *apud* Koch (2003, p.80) denomina de *atividade de coprodução discursiva*, ou seja, engajam-se na produção do texto, sendo cooperativos, mas também conegociando e coargumentando, “a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor”. Isso se coaduna com a nossa argumentação de que a produção de sentido se constrói dinamicamente, por

intermédio de jogos de linguagem que são protagonizados por parceiros interacionais e que se transformam ao longo do tempo.

A díade após ter preenchido algumas lacunas da história, agora caminha para um padrão relacional em que a criança com deficiência mental elabora algumas críticas acerca de algumas posturas assumidas pelo parceiro interacional.

6.1.6 – *Frame de crítica* – díade 1

Episódio 6 – *Frame de crítica* da criança com DM ao parceiro interacional
 Marcação temporal: sessão 4 – (9:23 -:9:30)

Duração: 7 seg

Contexto:



Antes de iniciar o *frame* de crítica, o parceiro interacional encontra-se com as duas mãos sobre as coxas e as pernas para trás da cadeira. Olha na direção da criança com deficiência mental, que se encontra de costas para o parceiro interacional, põe a mão esquerda sobre a direita e observa o artefato cultural. O *frame* de crítica inicia-se quando a criança com deficiência mental levanta as pálpebras, olha para trás na direção do parceiro interacional, dá um sorriso discreto e coloca a mão direita sobre o artefato cultural criando um anteparo para impossibilitar o acesso visual do parceiro interacional ao material.

L: (Criança com deficiência mental está movimentando os dedos das mãos, pára, olha ligeiramente para trás, na direção do parceiro interacional, levanta as pálpebras e coloca a mão direita sobre o artefato cultural. Já o parceiro interacional, com as duas mãos sobre as suas pernas, olha para baixo. O parceiro interacional olha na direção da pesquisadora e volta a olhar na direção do chão. A criança com deficiência mental permanece esboçando um discreto sorriso e com a mão direita servindo de anteparo. No final do *frame*, a criança com deficiência mental põe a mão direita em paralelo com a esquerda e olha atentamente para o artefato cultural. Por sua vez, o parceiro interacional, no pós-frame, inclina-se para a frente e realiza uma pergunta sobre os cenários da história (localização do cachorro).

Observe-se que a díade não verbaliza nesse episódio, mas apresenta gestos (criação do anteparo com as mãos) que demonstram a preocupação da criança com deficiência mental com a possibilidade de o parceiro interacional ter acesso visual ao artefato cultural. Essa crítica, realizada, explicitamente pela criança com deficiência mental, através dessa ação motora (criação do anteparo), se desdobrou, no momento do pós-*frame*, numa retomada da história pelo parceiro interacional, procurando reelaborar a temática acerca do *cachorro* (comentada nos episódios de preenchimento de lacunas dos cenários e dos estados subjetivos dos personagens). Na nossa interpretação, essa atitude por parte da criança com deficiência mental também ilustra uma sintonia entre esta e o pesquisador, que colocou essa regra no início das interações e retomou-a pouco antes de a mesma colocar o braço como anteparo.

Também gostaríamos de destacar que essa díade revela-nos como o fluxo discursivo tem um caráter dinâmico, apresentando momentos de explicitação, mas também momentos de descontinuidades, rupturas e silêncios. Na nossa interpretação, isso ocorre porque a produção de sentido não é um fenômeno planejável, mas interacional, dinâmico, modificando-se a cada novo lance do jogo de linguagem. A narrativa construída por essa díade não tem um *script* prévio, mas apresenta-se “em se fazendo”, ou seja, emerge no próprio momento da interação (Koch, 2003).

Nesse contexto, acreditamos que os silêncios e descontinuidades no fluxo discursivo podem indicar a emergência de indicadores da produção de sentido, sendo uma estratégia cognitivo-conversacional utilizada: “Sempre que perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia comunicar-lhe, assim, a continuação da sua fala se tornará, na maioria das vezes, desnecessária” (Koch, 2003, p.81).

Não foram evidenciadas nessa díade as seguintes modalidades do frame de crítica: (a) do parceiro interacional em relação à criança com deficiência mental e (b)

autocrítica. Na nossa interpretação, essa modalidade do *frame* de crítica emergiu (crítica da criança com DM ao parceiro interacional) porque houve uma assimetria da participação das crianças na construção das narrativas: a criança com deficiência mental mostrava-se mais engajada na construção da tarefa proposta, enquanto no início dos registros o parceiro interacional ficava apenas esperando que esse papel fosse desempenhado pela mesma. A relação diádica assimétrica parece ter possibilitado a emergência da crítica da criança com deficiência mental ao papel que o parceiro interacional prefigurava nos jogos de linguagem entre os mesmos. No entanto, foram evidenciados, ao todo, 3 episódios de *frames* de crítica durante os registros videográficos.

6.1.7 – *Frame* de compreensão – díade 1

Episódio 7 – *Frame* de compreensão

Marcação temporal: sessão 4 – (12:05 -12:42)

Duração: 37 seg

Contexto:



Criança com deficiência mental movimentando os cabelos, de costas para o parceiro interacional, que está com as mãos apoiadas no meio das pernas sobre sua cadeira e olhando à sua direita na direção do artefato cultural. Após 31 segundos em relação ao último *frame*, o parceiro interacional olha discretamente para a pesquisadora, coloca as mãos abertas sobre as pernas e, olhando para o artefato cultural, diz:

M: Só que, quando o cachorro chega, os meninos sobem por que tão com medo do cachorro, porque o cachorro tá latindo, porque quer pegar o osso... (Parceiro interacional olha discretamente para a pesquisadora, movimenta a mão direita, coloca a palma da mão direita voltada para cima, inclina a cabeça para o seu lado direito e faz uma síntese da história. A criança com deficiência mental movimenta com a mão direita os dedos da

mão esquerda e continua olhando na direção do artefato cultural. Parceiro interacional abre a palma da mão para cima e busca o contato visual com a criança com deficiência mental. Faz, então, um movimento com a mão direita voltada para cima, como se fosse pegar algo, enquanto a criança com deficiência mental balança discretamente a cabeça em sinal de concordância e continua observando atentamente o artefato cultural. Ajeita os óculos e, ao ouvir a narrativa do parceiro interacional, abre as mãos, olha atentamente para o artefato cultural, levanta o dedo indicador direito e diz).

L: É... (Parceiro interacional coloca a mão direita sobre a perna esquerda e esboça um discreto sorriso. Já a criança com deficiência mental movimenta simultaneamente os dedos das respectivas mãos. Parceiro interacional, com as duas mãos sobre a perna esquerda, olha para o artefato cultural, e criança com deficiência mental mexe nas unhas das mãos. Parceiro interacional inclina-se um pouco para a frente e faz a seguinte pergunta).

M: Aí eles sobem na árvore e ficam com a cara como? (Criança com deficiência mental aponta para o artefato cultural, parecendo acompanhar a narrativa do parceiro interacional, enquanto o parceiro interacional, com as duas mãos sobre as pernas, olha para o artefato cultural).

Note-se que esse *frame* inicia-se com uma mudança postural do parceiro interacional, usando as mãos em sinal de explicação e buscando contato visual com a criança com deficiência mental. As duas crianças engajam-se na direção de construir um desfecho da história. Nesse contexto, a criança com deficiência mental parece utilizar mais o artefato cultural, acompanhando o fluxo discursivo, concordando gestualmente (ao balançar a cabeça) com o parceiro interacional que, por sua vez, busca mais contato visual com essa criança.

Observe que a criança com deficiência mental orchestra um conjunto de movimentos que são indicadores do interesse dessa criança em explicar a história, tornando-a mais clara e coerente⁵⁹ para o parceiro interacional. Vejam-se, por exemplo, os movimentos de abrir as mãos, em sinal de explicação, o maior uso do artefato cultural e o levantar do dedo indicador para cima, ao dar a resposta ao parceiro interacional. Nesse contexto, o parceiro interacional, ao perceber o engajamento da criança com deficiência mental, esboça um sorriso.

⁵⁹ A coerência é entendida aqui não como uma mera propriedade do texto, mas como algo que se constrói na relação diádica em determinado contexto interacional. Dessa maneira, coerência, neste trabalho, refere-se aos usos da linguagem construídos pelos seus interlocutores. Como diz o próprio Wittgenstein (2003, p.131) “todo signo sozinho parece morto. O que lhe dá vida? – No uso ele vive”.

Percebe-se também, nos trechos acima, como o artefato cultural, enquanto dimensão semiótica, entra e participa da dimensão discursiva dessa díade, com vistas à construção da narrativa. Isso é evidenciado pela maior frequência com que o parceiro interacional e a criança com deficiência mental fazem uso do artefato cultural e convocam os jogos de linguagem que se desenrolam nas interações diádicas. Esse maior uso do artefato cultural parece também ser um movimento de construção ao longo desse episódio, como sugere o fragmento ilustrativo a seguir:

L: Fica segurando. (Criança com deficiência mental põe a mão no artefato cultural e faz um movimento com as duas mãos, como se estivesse dando um nó. No entanto, como fala com certa dificuldade, o parceiro interacional diz).

M: Han?! (O parceiro interacional franze a testa, entorta ligeiramente a boca e a criança com deficiência mental olha para suas unhas e repete em tom não tão enérgico).

L: Fica segurando. (A criança com deficiência mental continua movimentando os dedos da mão e o parceiro interacional inclina-se para a frente, olha para a pesquisadora e diz).

M: Hum... (Parceiro interacional fala bem baixinho, entorta a boca, enquanto olha para a pesquisadora. Depois, direciona o seu olhar para o artefato cultural, enquanto a criança com deficiência mental continua olhando para o artefato cultural).

Veja-se como o parceiro interacional pontua para a criança com deficiência mental que a história parece pouco clara para ele através de expressões lingüísticas como “*Han*” e de gestos como: franzir a testa e entortar a boca. A criança com deficiência mental, por sua vez, engajada nessa trama interacional, utiliza um recurso de produção de sentido denominado por Koch (2003) de “repetição”, que se refere a determinadas situações produzidas pelo mesmo falante para cumprir necessidades cognitivo-interacionais. Além de cumprir finalidades interacionais, a repetição também se orienta simultaneamente para a “produção e compreensão” (Ibid., p.79). Isso pode emergir, por exemplo, em situações como as protagonizadas pela nossa díade, nas quais há uma interrupção e um pedido de esclarecimento do parceiro interacional de aspetos da narrativa construídos pela criança com deficiência mental. Veja-se que, após a

intervenção da criança com deficiência mental, o parceiro interacional volta a expressar verbalmente a palavra ***Hum***, sendo um indicador lingüístico de busca de compreensão e de produção de sentido para ele. Esse argumento se sustenta, por exemplo, como uma tentativa de esse parceiro interacional retomar o curso da história e solicitar, mais uma vez, a presença da criança com deficiência mental para construir coletivamente o enredo da história. Vejamos o trecho acima referido:

M: Por causa que a casinha do cachorro ficava bem pertinho da árvore, né? (Parceiro interacional inclina-se para a frente, fala em tom de conclusão. Já a criança com deficiência mental movimenta os dedos das mãos e fala sinteticamente).

L: É. (Criança com deficiência mental olha para os dedos enquanto fala e o parceiro interacional abaixa um pouco a cabeça e fica olhando para o chão).

É importante também discutir que, nesse *frame* de compreensão, evidencia-se o declínio dos direcionamentos, interdições e solicitações de ajuda da pesquisadora, embora, de forma discreta, ainda estejam presentes. As duas crianças conseguem transitar livremente na construção dos múltiplos sentidos para a história. Em dois momentos, durante esse *frame*, o parceiro interacional direciona o olhar para a pesquisadora, que não se engaja na construção da narrativa. Dessa forma, evidencia-se aqui uma solicitação de ajuda da pesquisadora, que não interfere, e a díade termina por resolver a questão sem a ajuda da pesquisadora, o que demonstra o nível de engajamento da díade nesse momento dos registros videográficos.

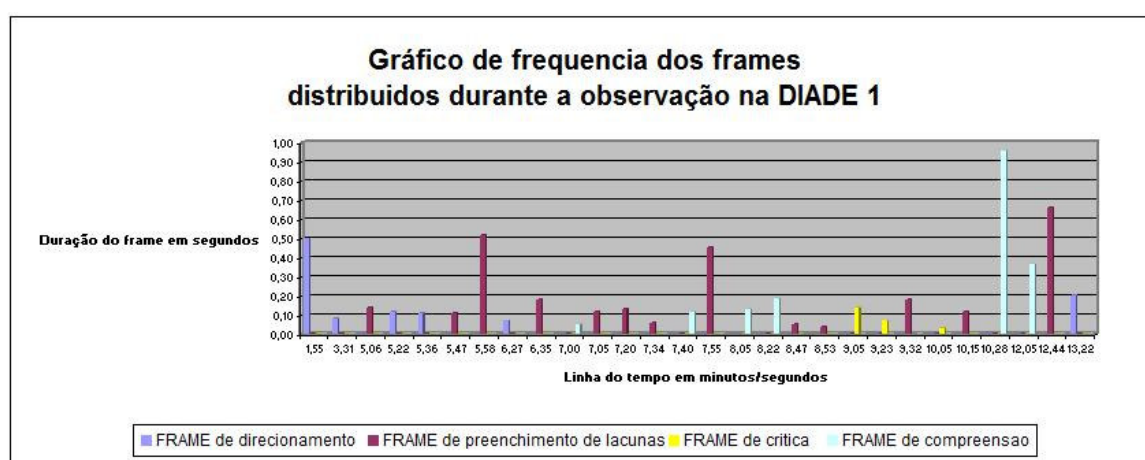
Após o nosso percurso microgenético pelos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão, empreenderemos um olhar macroanalítico acerca dos jogos de linguagem construídos pela díade 1.

6.2 – Produção de sentido na díade 1 (macroanálise)

De modo geral, observamos nesta díade uma grande preocupação de a pesquisadora direcionar as ações dos participantes, delimitando o papel de cada um (a

criança com DM conta a história e o parceiro interacional faz perguntas), interditando o comportamento do parceiro interacional, ao tentar ter acesso ao artefato cultural, solicitando ajuda à criança com deficiência mental e direcionando também o término da narrativa. O gráfico da frequência dos *frames* abaixo explicita o argumento acima referido e demonstra a grande quantidade de *frames* de direcionamento coconstruídos no processo de elaboração da narrativa e produção de sentido dessa díade.

Gráfico 2. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade.



Observamos também, nos *frames* de direcionamento, momentos em que a criança com deficiência mental hesita ao começar a elaborar a narrativa. Os momentos de hesitação, de acordo com Koch (2003), não devem ser vistos pelo viés da negatividade, pois cumprem um papel relevante na produção de sentido. Ou seja, a hesitação sinaliza dificuldades que o locutor encontra na elaboração narrativa e, como se trata de uma criança com deficiência mental, esse tempo de elaboração se prolonga (Padilha, 2001; Coundry, 1998; Manonni, 1988). Vejamos, por exemplo, o tempo de elaboração da criança com DM para iniciar a narrativa (1min e 25 seg). No entanto, esse tempo de hesitação diminui à medida que o parceiro interacional engaja-se na história (31 seg em um dos *frames* de compreensão; 6 seg no *frame* de preenchimento de lacunas, características físicas). Esse declínio no tempo de hesitação/elaboração da

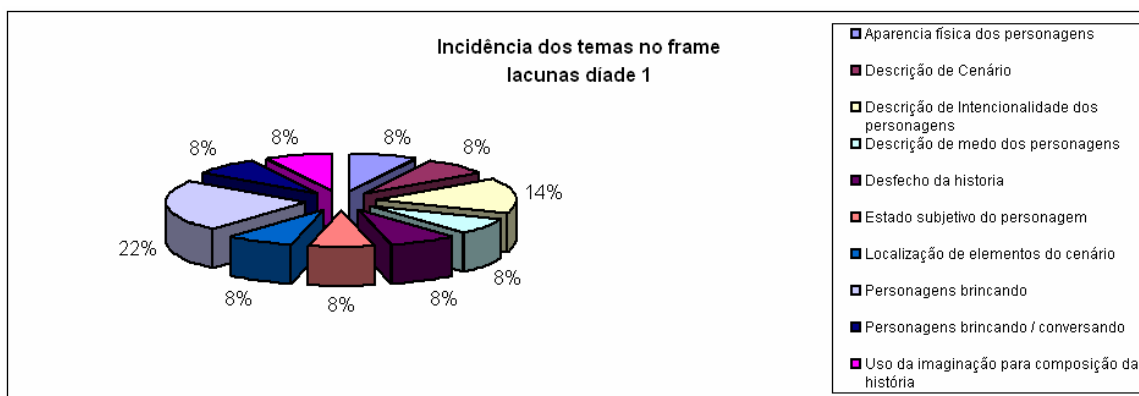
criança com deficiência mental demonstra que o outro interacional tece com a criança com deficiência mental, dinâmica e colaborativamente, os múltiplos sentidos que emergem em uma narrativa. Nessa direção, podemos também destacar que, ao perceber que o parceiro interacional engaja-se na construção da história, a criança com deficiência mental sente-se mais segura para fazer suas colocações. A produção de sentido, então, se constrói interacionalmente, transformando-se dinamicamente ao longo do tempo, sob a “(...) influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais” entram em cena no processo conversacional” (Koch, 2003, p.7).

Como a atividade enunciativa, o processo de dizer da criança com deficiência mental requer mais tempo para se construir, o outro interacional desempenha um importante papel, pois pede-se maior compreensão do mesmo no diálogo, exige-se mais intencionalidade nas perguntas, na espera das respostas, na ajuda para dizer. Enquanto processo intencionalmente direcionado à construção do conhecimento, a atividade discursiva que ocorre na sala de aula apresenta características peculiares e restritivas (Valsiner, 1988), delimitando e regulando o discurso em relação à tarefa a ser realizada, dos papéis e posições ocupadas por cada participante, da relação que se estabelece entre eles, do tempo e do lugar de sua ocorrência.

Retomando a dinâmica diádica, observamos que os *frames* de direcionamento começam a declinar e há a emergência dos *frames* de preenchimento de lacunas, sendo uma das estratégias que o parceiro interacional utilizou para produzir sentido na narrativa, convocando a criança com D.M, sendo ela um elemento imprescindível nesse processo. Nesses *frames*, verificamos um maior engajamento na díade, a voz dos parceiros tornou-se mais melodiosa, os sorrisos começaram a emergir, o uso que a

criança com DM fez do artefato cultural também aumentou e a busca por contato visual na diáde também é evidenciada. Há um grande declínio das intervenções da pesquisadora, ficando a mesma até fora de cena da grande maioria dos *frames* de preenchimento de lacunas. O primeiro *frame* de preenchimento de lacunas (cf. gráfico abaixo) direciona-se para conseguir maiores indicadores acerca das ações dos personagens. No entanto, logo após esse *frame* ainda há duas intervenções da pesquisadora (*frames* direcionamento: 5 min 22seg- 5 min 34 seg; e 5 min 36 seg- 5min e 47 seg) e observamos a emergência de *frames* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos dos personagens) em que o parceiro interacional elabora questionamentos acerca de elementos não presentes nas gravuras, como por exemplo: (a) Para quem o cachorro latiu? (b) Onde se encontrava a comida do cachorro?, conforme ilustra o gráfico que se segue:

Gráfico 5. Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas na diáde 1



A criança com deficiência mental consegue transitar nessa mesma dimensão temática proposta pelo parceiro interacional e mergulhar em elementos inferenciais e metanarrativos do texto, o que contraria o proposto pela literatura tradicional da área, que ressalta os *déficits* cognitivos, os danos cerebrais, as limitações na elaboração das narrativas e na construção de um engajamento intersubjetivo entre parceiros (Verdugo, 1995; Padilha, 2001; Coundry, 1998). Numa direção oposta

à proposta pela literatura acerca do engajamento intersubjetivo, observamos nessa díade que a voz da criança com deficiência mental é de muita tranquilidade, clareza e esclarecimento ao parceiro interacional dos questionamentos elaborados por ele. Além disso, há uma abundância de gestos que demonstram o quanto a criança com deficiência mental utiliza estratégias interacionais para produzir sentido junto ao parceiro interacional: abrir as mãos em sinal de esclarecimento, sorrir, balançar a cabeça em sinal de afirmação.

Logo após os *frames* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), o parceiro faz um primeiro resumo do que compreendeu acerca da história e pede maiores esclarecimentos sobre as ações dos personagens. Esse *frame* culmina no primeiro *frame* de compreensão (aos 7 min até 7 min e 5 seg), sendo este um marco na produção de sentido dessa díade, pois, pela primeira vez, elas narram em parceria a história. Há a presença de elementos como a *repetição* de trechos da história para que a outra criança concorde ou discorde da versão da história. Acreditamos que a *repetição* é uma das estratégias utilizadas por essa díade para a produção de sentido. A repetição, como diz Johnsnton *apud* Koch (2003), é um meio para criar categorias: “(...) itens novos, desconhecidos podem ser agrupados em categorias lingüísticas e culturais subjacentes, ao lado de itens conhecidos, familiares quando aparecem em formas repetidas no discurso”. A repetição é particularmente constitutiva do discurso interacional no qual os parceiros, conjuntamente e passo a passo, “constroem o texto, elaboram as idéias, criam, preservam e negociam as identidades (...)” (Koch, 2003, p.145). Assim, podemos perceber que o processo de construção da narrativa dessa díade revela essa atividade de coprodução de sentido. Percebe-se, então, que toda e qualquer produção de sentido é desenvolvida interacionalmente, não sendo o sentido uma entidade metafísica que está no indivíduo, mas que se constrói nas e pelas relações entre os pares conversacionais.

Mas essa produção de sentido também se transforma ao longo do tempo. Vejamos, no gráfico acima apresentado, que, após o *frame* de compreensão, começam a diminuir os *frames* de preenchimento de lacunas e a emergir mais *frames de compreensão*. Esse aspecto fala do caráter dinâmico do sentido, pois, à medida que a díade vai se engajando afetivamente e construindo colaborativamente a sua narrativa, os jogos de linguagem também vão se modificando e novos *frames* vão tendo a possibilidade de aparecerem na dinâmica diádica. No entanto, além desse aspecto que fala da emergência de novidade entre os tipos de *frames*, também podemos destacar aspectos de regularidade, por exemplo, entre os *frames de compreensão*. Assim, nesse contexto, detectamos alguns elementos, a saber: (1) aumento dos sorrisos entre a díade; (2) voz mais melodiosa; (3) aumento das tentativas da díade de contar toda a história; (4) aumentos dos gestos explicativos utilizando as mãos; (5) abundância de expressões lingüísticas prototípicas de narrativas (foi.... aí....); (6) repetição da sentença do parceiro; (7) falar as palavras ao mesmo tempo e (8) maior utilização do artefato cultural por parte da criança com deficiência mental.

Tomando por base esses elementos, constatamos vários indicadores de produção de sentido nessa díade, evidenciados a partir das vocalizações prototípicas da narrativa, dos gestos e dos usos do artefato cultural acima mencionados.

Gostaríamos de destacar também que, por volta dos 9 minutos e 5 segundos de interação, emerge uma modalidade nova de *frame*: o *frame* de crítica. Ao todo, são três *frames* de crítica quase que seqüenciados, elaborados pela criança com deficiência mental e direcionados ao parceiro interacional. Nesses *frames*, a criança com deficiência mental tenta impedir o acesso do parceiro interacional ao artefato cultural. É válido lembrar que, no segundo episódio do *frame* de direcionamento (5 min e 22 seg – 5 min.e 34 seg.), o parceiro interacional havia sido interditado pela pesquisadora porque estava tendo acesso ao artefato cultural. Agora, nesses episódios dos *frames* de crítica, a criança

com deficiência mental antecipa-se à pesquisadora e cria com as mãos anteparos para impossibilitar o acesso visual ao artefato cultural. Esses *frames* se desdobram em mudanças na narrativa, surgindo mais *frames* de compreensão. Isso demonstra quão a criança com DM estava envolvida com a construção da narrativa, buscando corregular as ações do parceiro que pudessem comprometer o fluxo narrativo e a produção de sentido na díade.

Apesar de os dois últimos *frames* de compreensão⁶⁰ referirem-se ao desfecho da história, a pesquisadora volta à cena, exercendo controle da situação e propondo que a díade caminhe para a conclusão da história. Mais uma vez, percebemos a pesquisadora atuando como uma espécie de figura de autoridade no jogo da díade, pois a mesma é quem define determinadas regras para a realização das atividades da pesquisa (por exemplo, quando inicia e termina a história). Mais especificamente, a pesquisadora sugere que o parceiro interacional pergunte à criança com deficiência “se a história está boa para ela”. A criança com DM diz que “sim”, não tendo mais nada a acrescentar à história, solta o artefato cultural e passa a olhar os dedos. As duas crianças se entreolham e a pesquisadora agradece e encerra os registros videográficos.

Analisada a díade 1, adentraremos microanaliticamente os aspectos mais significativos da díade 2.

⁶⁰ A frequência dos *frames* de direcionamento, na díade 1 é idêntica à dos *frames* de compreensão (ao todo, 6), revelando que esta díade ora é alvo das intervenções e controle da pesquisadora, mas também consegue compreender a história e produzir, via interação, sentido.

6.3. – Microanálise da díade 2

Esta díade, ao contrário da díade 1, recebeu instruções simétricas da pesquisadora sobre a tarefa: as duas crianças deveriam engajar-se na construção coletiva de narrativas. Nesse contexto, observa-se, por exemplo, o pequeno número de *frames* de direcionamento (dois, ao todo) dessa díade durante os registros videográficos. Analisando-se mais de perto os *frames* de direcionamento, percebe-se que os temas emergentes foram dois: (a) solicitação de ajuda da pesquisadora à díade e a (b) interdição da pesquisadora às ações do parceiro interacional, no que tange à visualização do artefato cultural. No entanto, como veremos a seguir, nesta díade há uma grande frequência de *frames* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos/intencionais) e de compreensão, revelando-nos como a díade engajou-se em tecer clareza para as suas narrativas e produzir sentido para as mesmas.

Mais especificamente, olhemos para um exemplo prototípico do *frame* de direcionamento.

6.3.1 – *Frame* de direcionamento – díade 2⁶¹

Episódio 8 – *Frame* de solicitação de ajuda da pesquisadora aos participantes
 Marcação temporal: Sessão 5 – (2:29 – 2:43)

Duração: 14 seg

⁶¹ Na díade 2 utilizamos as seguintes siglas: P: pesquisadora; M: criança com deficiência mental e V: parceiro interacional.

Contexto:

Este *frame* é precedido de um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), em que os parceiros interacionais conversam acerca da intencionalidade dos personagens da história. O *frame* de direcionamento inicia-se com a criança com deficiência mental sentada à mesa (de costas para o parceiro interacional), com a cabeça ligeiramente abaixada, olhando para o artefato cultural que se encontra sobre a mesa, a mão esquerda em cima da mão direita e apoiadas sobre a mesa. O parceiro interacional, sentado em uma cadeira, não tem acesso ao artefato cultural, encontra-se com as duas mãos entre as pernas,

direciona, então, o olhar para a pesquisadora, que está fora do alcance da câmera. A pesquisadora, então, faz a seguinte intervenção:

V: (“V” olha para a pesquisadora, enquanto a criança com deficiência mental movimenta o artefato cultural e apóia a mão esquerda sobre o mesmo e a mão direita sobre a mesa).

P: (Parceiro interacional olha na direção da pesquisadora que, por sua vez, movimenta as mãos e fala em tom de explicação para o parceiro interacional).

P: *Pode perguntar qualquer coisa, “V”, da história, dos meninos, do cachorro, não foi que você falou? Mesmo que essa história, você diga assim: “Essa história eu entendi!”* (Parceiro interacional, olhando fixamente para a pesquisadora, balança a cabeça, sugerindo que sim, e criança com deficiência mental permanece olhando atentamente para o artefato cultural, com a mão direita sustentando o punho da mão esquerda. Pesquisadora direciona a sua fala para a criança com deficiência mental).

P: *E “M” também, certo?* (Pesquisadora fala em tom de oferecimento de ajuda e apoio à díade. Parceiro interacional, por sua vez, olha na direção da criança com DM, que está com as duas mãos sobre a testa. Esta balança a cabeça afirmativamente e toca nos cabelos).

Observe que, neste *frame* de direcionamento, o tom é de oferecimento de ajuda da pesquisadora à díade. A pesquisadora reforça a simetria dos papéis que as duas crianças irão desempenhar durante os registros videográficos. Dirige-se, inicialmente, ao parceiro interacional, frisando que a história deve ser compreendida por ele (“Essa história eu entendi!”) e faz o mesmo com a criança com deficiência mental. A intervenção da pesquisadora entra no “trânsito discursivo” da díade e modifica a

construção narrativa da mesma. Isso pode ser observado, por exemplo, no pós-frame, quando o parceiro interacional faz uma tentativa de resgate da seqüência narrativa da criança com deficiência mental. Para nós, essa é uma estratégia de produção de sentido do parceiro interacional para conseguir, junto à criança com DM, uma maior clareza e compreensão da narrativa. Resgatemos esse momento pós-frame:

V: *Oh, “M”, no primeiro quadrinho, você não disse que tinha um menino que queria pegar frutas?* (Parceiro interacional olha para a criança com deficiência mental, ajeita os cabelos e, com a voz bastante melodiosa, faz a pergunta à criança com deficiência mental. Essa, ao escutar a pergunta, vira-se de costas para olhar para o parceiro interacional).

V: *Como é que você soube que ele queria pegar frutas?* (Parceiro interacional junta as duas mãos em sinal de questionamento e apresenta um tom de indagação. A criança com deficiência mental, que está olhando na direção do parceiro interacional, direciona o seu olhar para o artefato cultural e responde a indagação).

Neste episódio, vemos como a pesquisadora corregula a narrativa da díade, pois, a partir da intervenção da mesma, as crianças retomam a seqüência das gravuras. Veja, por exemplo, que o parceiro interacional parece auxiliar a criança com deficiência mental na análise do conteúdo discursivo da mesma sobre o primeiro quadrinho da história. Essa correção também mostra-nos que é possível produzir sentido a cada novo lance que os parceiros interacionais fazem nos seus jogos de linguagem. Dessa forma, não temos um *script* definido, mas a linguagem se constrói a partir dos usos que os pares interacionais fazem dela (Pinheiro, 2006). Esse pressuposto atrela-se à concepção pragmática da linguagem de cunho wittgensteiniano, defendida neste trabalho, que preconiza que o ato de pensar, o ter em mente, se daria **na e pela** linguagem. Isso significa que agimos e pensamos lingüísticamente. Assim, o ensino do significado de algo seria sempre o ensino relativo ao seu uso adequado dos possíveis contextos em que ele pode ser aplicado.

No bojo dessa discussão, resgatemos outros jogos de linguagem dessa díade que ilustram a movimentação dos parceiros interacionais e como dinamicamente eles produzem sentido ao longo do tempo.

6.3.2 – *Frame* de preenchimento de lacunas (características físicas) – díade 2

Episódio 9 – *Frame* de Descrição dos Personagens

Marcação temporal: Sessão 5 – (8:50 – 9:11)

Duração: 21 seg

Contexto⁶²:



A criança com deficiência mental com, o braço esquerdo em cima da mesa, tem o corpo voltado pra o parceiro interacional. O parceiro interacional olha atentamente para a criança com DM, coça a sobrancelha esquerda, levanta o dedo indicador da mão direita e faz uma retomada da história. Travam, então, o seguinte diálogo:

V: E... No desenho, você disse... e o amiguinho dele, ele era também louro, era? (Parceiro interacional, com voz carinhosa, olha atentamente para a criança com DM, coça o queixo com a mão esquerda, abre a palma da mão direita em sinal de explicação. Abre ligeiramente as pernas, coça novamente o queixo com a mão direita. A criança com DM inclina a cabeça ligeiramente para o seu lado direito e balança a cabeça, confirmando a pergunta elaborada pelo parceiro interacional).

O parceiro interacional mostra-se cuidadoso e comprometido com a criança com deficiência mental, utilizando algumas estratégias de produção de sentido, como: (1) entonação carinhosa e delicada (veja a forma diminutiva que usa para falar dos personagens) e (2) uso do recurso de repetição do verbo no final de frases interrogativas (denominadas “tags”). Essa “tag” vem acompanhada de uma entonação característica

⁶² Este *frame* é precedido do *frame* de crítica onde o parceiro interacional discorda da narrativa da criança com deficiência mental e pede que a mesma associe roça- animais-meio rural e cidade-prédios.

nessa díade e cumpre uma função de adensar os vínculos interacionais entre as crianças (Koch, 2003). Observe também que o parceiro interacional, além de utilizar as estratégias de produção acima referidas, também fornece exemplos, parece utilizar alternativas de escolha para facilitar a compreensão da criança com deficiência mental, convocando-a para produzir coletivamente sentido para a narrativa elaborada pelos mesmos. Nesse sentido, observe as pistas que o parceiro interacional fornece ao pedir esclarecimentos sobre o cabelo dos personagens.

Esse recurso de produção de sentido acima aludido também é evidenciado no final desse *frame* quando o parceiro interacional solicita que a criança com deficiência mental descreva as características raciais do personagem. Resgatemos esses fragmentos ilustrativos:

V: *E ele tinha o cabelo como? Cacheado? Liso?* (Parceiro interacional balança a cabeça de um lado para o outro quando fala das opções de cabelo, arregala os olhos, coça o queixo com a mão direita e fixa o olhar na criança com DM. Esta levanta a palma da mão direita em sinal de explicação e diz.

M: *Era liso.* (Criança com DM com a palma da mão direita voltada para cima, movimenta-a e menciona que “era liso”. O parceiro interacional coça o pescoço com a mão direita, olha atentamente para a criança com DM, com os olhos arregalados e elabora a seguinte pergunta).

V: *E ele era claro ou moreno ou negro?* (O parceiro interacional ainda usa uma voz bastante carinhosa e melodiosa, passa a mão esquerda sobre a direita. A criança com DM abre discretamente a mão direita, balança a cabeça e responde).

M: *Claro também.* (Criança com deficiência mental balança a cabeça em sinal de afirmação e o parceiro interacional acompanha o movimento, balançando também a cabeça e repetindo a seguinte frase).

V: *Claro também?* (Parceiro interacional balança com mais força a cabeça e as duas crianças ficam movimentando-as simultaneamente).

M: *Hum, rum.* (A criança com deficiência mental balança a cabeça sugerindo que sim, e parceiro interacional balança com menos intensidade a cabeça em sinal de confirmação).

No *pós-frame*, essa díade engaja-se num momento de compreensão da história em que observamos uma sincronia de duas modalidades: (a) corporal: as duas crianças balançam a cabeça em sinal de afirmação; (b) discursiva: as duas crianças utilizam a mesma expressão “claro também” para fazer um fechamento temático da história. Nessa direção, a criança com deficiência mental usa de indicadores lingüísticos como “hum, rum” e gestuais como “balançar a cabeça”, por exemplo, para demonstrar que a díade caminha para uma possível compreensão da história.

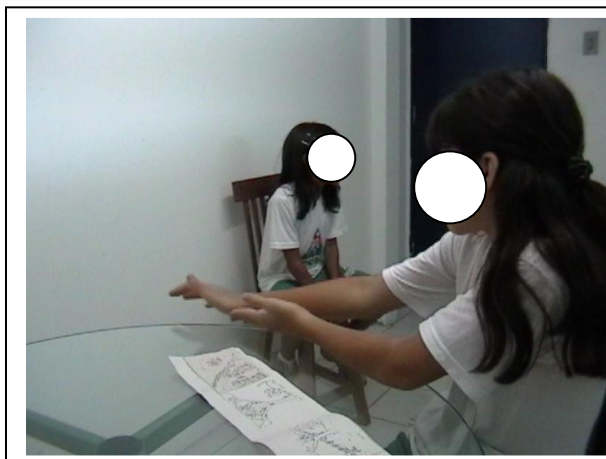
6.3.3 – *Frame de preenchimento de lacunas (ações dos personagens) – díade 2*

Episódio 10 – *Frame de Procedência dos Personagens (Cachorro)*

Marcação Temporal: Sessão 5 – (3:35 – 3:51)

Duração: 16 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido pelo *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens), em que as duas crianças travam um diálogo acerca da procedência dos personagens da história (meninos). O parceiro interacional, nesse *pré-frame*, posiciona suas mãos entre as pernas, apoiando-as sobre a cadeira, inclina ligeiramente a cabeça para frente e olha atentamente para a criança com deficiência mental. A criança com DM está com o braço esquerdo estendido sobre a mesa e a mão

direita embaixo da mão esquerda, observando o artefato cultural. O *frame* de preenchimento de lacunas, referente às ações dos personagens, inicia-se quando o parceiro interacional inclina-se para a frente, apóia as duas mãos sobre sua cadeira, olha para a criança com DM, que se encontra esfregando a mão direita sobre a esquerda e observando o parceiro interacional, que lhe indaga:

V: *E o cachorro, ele veio da onde?* (Parceiro interacional com o tronco ereto, olhos arregalados, direcionando o olhar para a criança com deficiência mental, que observa o parceiro e continua esfregando a mão direita sobre a esquerda). **De onde você viu o cachorro? De onde que ele veio?** (Parceiro interacional coloca as mãos no colo, coloca os

pés para a frente, cruza a perna esquerda sobre a direita e apóia os dois pés sobre a madeira do banco. A criança com deficiência mental olha para o artefato cultural e, na última pergunta do parceiro interacional, olha para ele, que está com o dedo indicador apontando para um suposto lugar de onde o cachorro poderia ter vindo).

Observe como o parceiro interacional utiliza determinados questionamentos de mesmo cunho temático, que parecem envolver a criança com deficiência mental nos jogos de linguagem acerca das ações dos personagens. Cria-se um espaço intersubjetivo entre as crianças, denominado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou como revela Hazin e Meira (2004, p.14); um “(...) campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem”. Evidências como essas, nos levam ao distanciamento de uma análise da produção de sentido e da construção de narrativas plasmadas em competências meramente individuais e de desvios de *performances* a partir da média estatística, como propunha Durkheim (1983, cf. discussão do capítulo II). A análise volta-se, então, para o uso colaborativo dos aspectos mediacionais (instrumentais e sócio-sígnicos) envolvidos na criação desse espaço simbólico. Dessa forma, não se trata de atingir resultados mais eficazes, mas de produzir novos significados, de produzir e comunicar **novos sentidos** para o conhecimento emergente.

Nessa linha argumentativa, veja, por exemplo, como a criança com DM caminha na mesma direção temática sugerida pelo parceiro interacional, ao responder às indagações acima mencionadas sobre a procedência do cachorro.

M: O cachorro veio da casa de outra pessoa. (A criança com deficiência mental olha atentamente para o artefato cultural e responde ao questionamento do parceiro interacional, que está com as duas mãos sobre o colo, os pés sobre a madeira do banco, a cabeça ligeiramente inclinada para a frente e olhando fixamente para a criança com DM).

V: Foi? (Parceiro interacional balança a cabeça em sinal de confirmação e criança com DM está olhando para o parceiro interacional).

M: Foi. (Criança com deficiência mental olha discretamente para o artefato cultural e balança a cabeça em sinal de afirmação, enquanto o parceiro interacional mexe os dedos das duas mãos e continua direcionando o olhar para a criança com DM).

V: Cachorro de outra pessoa? (O parceiro interacional fala com voz de surpresa, balançando a cabeça e olhando atentamente para a criança com deficiência mental, que olha para o artefato cultural).

M: É. (Criança com deficiência mental olha para o artefato cultural e responde com convicção à pergunta do parceiro interacional, que olha ligeiramente para cima, no seu lado direito, e diz.

V: E ele ficou vendo os outros comerem? (Parceiro interacional aponta com o dedo indicador para cima, ao fazer a pergunta, enquanto criança com DM balança a cabeça afirmativamente e olha na direção do parceiro interacional).

Nesse episódio, observamos que a criança com deficiência mental e o parceiro interacional contrariam as regras pré-estabelecidas pela pesquisadora de se manterem de costas durante os registros videográficos. A díade modifica essas regras e passa os 16 segundos desse *frame* estabelecendo contato visual. Percebemos também a emergência de laços afetivos nessa díade, o que pode ser verificado através da sincronia gestual (balançar a cabeça em sinal de afirmação); a adesão dos parceiros às temáticas das narrativas sugeridas pelo outro e a alternância dos turnos da fala entre os parceiros interacionais. O elemento da afetividade é uma marca dessa díade e, na nossa interpretação, parece entrar em cena para construir um maior engajamento entre os parceiros e auxiliar a produção de sentido dos mesmos. No pós-frame, observamos a emergência do direcionamento e a intervenção da pesquisadora, que passa a interditar a quebra das regras dos parceiros interacionais e garantir que os jogos de linguagem transitem pelo seu controle e direção.

Gostaríamos de destacar que seguir uma regra não é uma questão de intuição interna, como defendem os mentalistas. Pelo contrário, a normatividade pressupõe um treinamento em um costume ou prática, no nosso caso, os jogos de linguagem existentes no contexto da escola inclusiva. Assim, o sentido das palavras é um fenômeno social e não pode ser separado do seu aspecto comunitário. Um indivíduo isolado, por exemplo,

que nunca teve contato com uma comunidade, não pode seguir regras. O comportamento é ajustado e afinado pela vivência comunitária, ali se exerce a coerção normativa. A regularidade do comportamento lingüístico e o acordo comunitário na ação são, por esse motivo, a base dos jogos de linguagem. Não se trata, porém, de um acordo de opiniões, de que as pessoas pensem de modo igual, mas, como diz Wittgenstein (2003), de um acordo de formas de vida, um acordo no *uso* da linguagem.

No bojo dessa análise, gostaríamos de frisar também que a nossa pesquisa desvia-se dos estudos tradicionais acerca da produção de sentido entendida como processamento de informações. Capturamos a produção de sentido pelo viés interativo e, por isso, podemos contemplar a afetividade como aspecto importante nas dinâmicas diádicas.

6.3.4 – *Frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos) – díade 2

Episódio 11 – *Frame* de estratégias sobre a intencionalidade dos personagens
Marcação temporal: Sessão 5 – (2:44 – 3:04)

Duração: 20 seg

Contexto:

No *pré-frame* a criança com deficiência mental, de costas para o parceiro interacional, está com as duas mãos sobre a mesa e com a direita sobre as gravuras e o dedo da mão esquerda manipulando o artefato cultural. Cruza a mão esquerda sobre a direita e continua observando fixamente o artefato cultural. O parceiro interacional direciona o olhar para a pesquisadora,

que oferece ajuda às crianças, retomando algumas instruções dadas no início dos registros videográficos (*frame* de direcionamento). Parceiro interacional canaliza o seu olhar para a criança com deficiência mental, que ajeita o cabelo com a mão direita. A criança com deficiência mental olha para a câmera e o parceiro interacional chama-a pelo nome. Ela vira-se e o parceiro interacional elabora a seguinte pergunta (inicia-se o *frame* de preenchimento de lacunas – estados subjetivos):

V: Oh, “M”, no primeiro quadrinho, você não disse que tinha um menino, que queria pegar frutas? (Criança com deficiência mental volta-se para trás, na direção do parceiro interacional, que fala em voz melódica. Levanta o dedo indicador da mão direita e gesticula com a esquerda. Está com os olhos arregalados, a cabeça levemente inclinada para a esquerda e as pernas parecendo formar um ângulo reto. O parceiro interacional movimenta os cabelos, balança a cabeça enquanto fala e a criança com deficiência mental, olhando para o mesmo, também balança a cabeça, confirmando a fala do parceiro, e diz bem baixinho: Hum, hum...

V: Como é que você soube que ele queria pegar frutas? (O parceiro interacional, com as duas mãos em sinal de explicação, faz a pergunta para a criança com DM, que olha atentamente para ele. Esta última suspira, volta-se para o artefato cultural, observa-o e responde).

Veja, como já mencionamos anteriormente, como o parceiro interacional retoma a sequência narrativa⁶³, fazendo alusão ao primeiro quadrinho da história, para, então, realizar uma pergunta bastante complexa sobre a intencionalidade dos personagens, ou seja, como a criança com deficiência mental soube que o personagem queria pegar as frutas. A criança com deficiência mental, por sua vez, caminha na

⁶³ Este trecho já foi aludido no *pós-frame* do episódio 1, atinente ao *frame* de direcionamento.

direção do questionamento do parceiro interacional. Retomemos o fragmento discursivo dessa criança:

M: *Porque ele tava pensando em subir na árvore pra pegar frutas.* (A criança com deficiência mental apóia o braço esquerdo sobre a mesa e encontra-se com a palma da mão direita para cima observando o artefato cultural. Levanta discretamente o ombro esquerdo, ao dar a explicação para o parceiro interacional, coça o braço direito, enquanto o parceiro interacional observa fixamente a criança com deficiência mental).

A contextualização da história, a voz melódica e carinhosa do parceiro (falar no diminutivo) parecem propiciar a emergência, na nossa interpretação, de zonas de desenvolvimento proximal⁶⁴ (ZDP) na díade, compreendida aqui como espaço semiótico privilegiado de negociação de significados e do engajamento dos parceiros relacionais em uma atividade social, cultural e lingüística (Meira e Lerman, 2001). O fato de a criança com deficiência mental ter se engajado na trama discursiva proposta pelo parceiro interacional revela-nos que a produção de sentido e a emergência de ZDPs são fenômenos interacionais, dinâmicos e que se transformam ao longo do tempo.

Nesse contexto, os parceiros interacionais continuam a tecer múltiplos sentidos para a história.

V: *E tinha uma casa... tinha uma casa aí?* (Parceiro interacional levanta o dedo indicador da mão direita, olha atentamente para a criança com deficiência mental, encosta-se na cadeira, enquanto elabora a pergunta. A criança com deficiência mental está olhando para o parceiro interacional e com as duas mãos sobre a mesa. Vira-se de costas para o parceiro interacional na direção do artefato cultural e responde).

M: *Aqui?* (A criança com deficiência mental aponta para uma das gravuras e fala em tom de pergunta, enquanto o parceiro interacional olha na sua direção).

V: *É. Tinha casa?* (Parceiro interacional olha discretamente na direção do artefato cultural e a criança com deficiência mental vai voltando na direção do parceiro interacional, balançando a cabeça, em sinal de confirmação).

⁶⁴ O conceito de ZDP foi formulado por Vygotsky e discutido no capítulo sobre normalidade e patologia desta tese. É importante destacarmos que esse não é nosso interesse direto neste trabalho, fizemos apenas algumas aproximações desse conceito à produção de sentido.

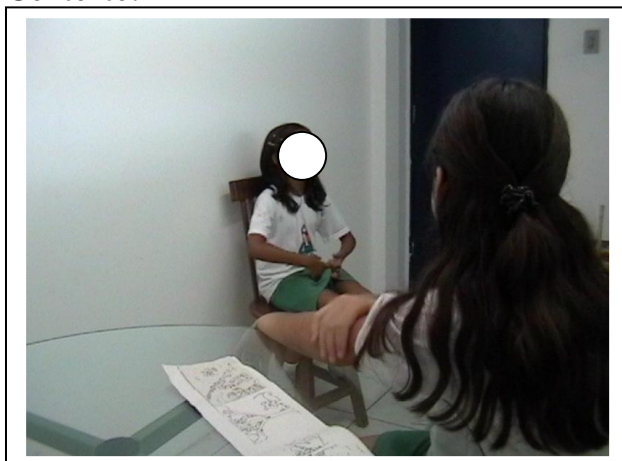
Observe que, mesmo o parceiro interacional sem ter acesso direto ao artefato cultural, compartilha com a criança com deficiência mental o posicionamento da casa. Isso revela-nos que as produções emergentes na ZDP (vista como um espaço simbólico compartilhado) atuam numa reconstrução, numa reelaboração de significados que circulam nesse espaço simbólico, possibilitando “(...) a manutenção intersubjetiva e compartilhada destas produções (...)” (Hazin e Meira, 2004, p.57).⁶⁵

6.3.5 – *Frame* de preenchimento de lacunas (cenários) – díade 2

Episódio 12 – *Frame* de descrição de cenários
 Marcação temporal: Sessão 5 – (9:31 – 9:59)

Duração: 28 seg

Contexto:



O *pré-frame* é precedido por um *frame* de compreensão, no qual a díade discute acerca das ações dos personagens (meninos brincando na árvore). O *frame* de compreensão termina com a palavra “Entendi” e inicia-se o *frame* de preenchimento de lacunas (cenários), quando o parceiro interacional, olhando para a porta à sua esquerda, com as suas mãos sustentando a bermuda, volta-se para a criança com deficiência mental, que está com o braço esquerdo sobre a mesa e o direito sobre o esquerdo. As duas crianças se entreolham e o parceiro interacional fala com voz doce e melodiosa:

V: *E aí tem outras coisas atrás de?... (Parceiro interacional encosta os dedos da mão esquerda uns nos outros, em sinal de explicação. Com a mão direita sobre a perna, olha atentamente para a criança com deficiência mental, que está com o braço esquerdo sobre a mesa e o direito sobre o esquerdo, e também olha para o parceiro interacional). Num tem o cenário?, que é o lugar onde fica a história?* (Parceiro interacional, olhando

⁶⁵ Meira (2001) também sugere a investigação da emergência e da manutenção destes espaços em termos da identificação de marcações lingüísticas do tempo (passado, presente e futuro, parcialmente estabelecido através do tempo verbal) na fala dos participantes em diálogos específicos. Para o referido autor, a análise dessas formas discursivas possibilita a investigação sistemática do processo de aprendizagem e construção do conhecimento em sala de aula.

fixamente para a criança com deficiência mental, fala em voz de explicação, utilizando as mãos em forma de retângulo para exemplificar o que ela está chamando de “cenário”. A criança com deficiência mental, com a cabeça ligeiramente inclinada para a frente e o braço esquerdo sobre a mesa, encontra-se olhando para o parceiro interacional e acompanha a sua fala, balançando a cabeça em sinal de “sim”.

M: Tem .(Criança com deficiência mental, olhando para o parceiro interacional, balança a cabeça e fala com convicção “Tem”. O parceiro interacional, com as duas mãos abertas, olha atentamente para a criança com DM).

V: Tem outras coisas, sem ser aquela grama, a árvore, os meninos, as frutas e o bicho e as casinhas? (Parceiro interacional fecha as duas mãos, encostando os dedos, em sinal de questionamento. Está olhando para a criança com DM e fala balançando a cabeça de um lado para o outro ao exemplificar o que tem no cenário. A criança com D.M, com o braço esquerdo sobre a mesa e olhando para o parceiro interacional, balança discretamente a cabeça em sinal de “sim”. Parceiro interacional abre as duas pernas e as duas mãos, que estão ligeiramente levantadas, enquanto a criança com DM olha para ele. O parceiro interacional complementa a sua fala.

Note-se como o parceiro interacional vai fornecendo explicações da definição de cenário para a criança com DM. Nesse processo, fornece também pistas dos elementos presentes nos cenários: a grama, a árvore, os meninos, as frutas, o bicho e outras coisas. Por sua vez, a criança com DM engaja-se nessa discussão sobre os cenários que compõem a história. Veja-se, por exemplo, como a díade alterna-se entre os turnos da fala.

V: Tem mais coisas? (Parceiro interacional coloca as duas mãos entre as pernas, balança-as e olha para a criança com DM que se dirige ao artefato cultural e depois retorna o olhar para o parceiro interacional).

V: Ou só tem a casinha, a grama, o sol? (Parceiro interacional junta as pernas e, com as mãos, faz um sinal como se estivesse contando. Encontra-se olhando para a criança com DM, que está direcionando o olhar para o parceiro interacional, interrompe-o e fala em tom de questionamento).

M: E o cachorro? (Criança com DM olhando para o parceiro interacional, abre a palma da mão direita e fala em tom de questionamento, complementando a fala do parceiro interacional. O parceiro interacional olha atentamente a criança com DM, coça o nariz e pergunta).

V: E o cachorro e os meninos e a árvore, né? (Parceiro interacional levanta a mão direita, coloca as mãos entre as pernas, encosta-se mais na cadeira e balança a cabeça em sinal de afirmação. A criança com DM, olhando para o parceiro interacional, balança a cabeça e diz.

M: É (Criança com D.M balançando a cabeça e falando em tom de convicção “É”. Parceiro interacional com as mãos entre as pernas e olhando na direção da criança com DM).

V: Só tinha isso? (Parceiro interacional com as palmas das mãos encostadas uma na outra, movimenta-as, balança a cabeça em sinal de “confirmação”, enquanto a criança com D.M olha para o parceiro interacional).

M: hum rum... (Criança com DM olha para o parceiro interacional, com a palma da mão voltada para cima, fala em voz suave “hum, rum”, enquanto o parceiro interacional está com as mãos entre as pernas, corpo um pouco inclinado para a frente também olhando para a criança com DM).

Nesse episódio, gostaríamos de destacar o papel da mediação semiótica do parceiro interacional na construção da narrativa. Esse papel pode ser designado, segundo Feuerstein, como “aprendizagem mediada”, ou seja, o parceiro interacional (professor ou outra criança) fornece pistas para situações e atividades nas quais a criança com deficiência mental encontra dificuldades. É o que observamos nessa díade, em que o parceiro interacional vai criando alternativas, através de exemplos e de explicações para que a criança com deficiência mental engaje-se na construção de narrativas e, juntos, consigam produzir sentido. Assim, essa díade dinamicamente vai alternando os turnos de fala, complementando o discurso do outro, numa grande sincronia, e finalmente, no pós-*frame*, há a emergência do momento de compreensão da história (*frame* de compreensão).

Também é importante ressaltar que esse episódio faz-nos concordar que o “defeito” (na terminologia vygotskiana) não reside no indivíduo, e nem a criança que tem um “defeito” é necessariamente “deficiente”, pois o seu grau de “normalidade” estaria condicionado às interações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo do seu percurso existencial (Vygotsky, 1989). É o que podemos observar, por exemplo, nesse episódio, que nos revela como na e pela interação a díade alterna dinamicamente os seus turnos de fala e constrói o panorama dos cenários da história.

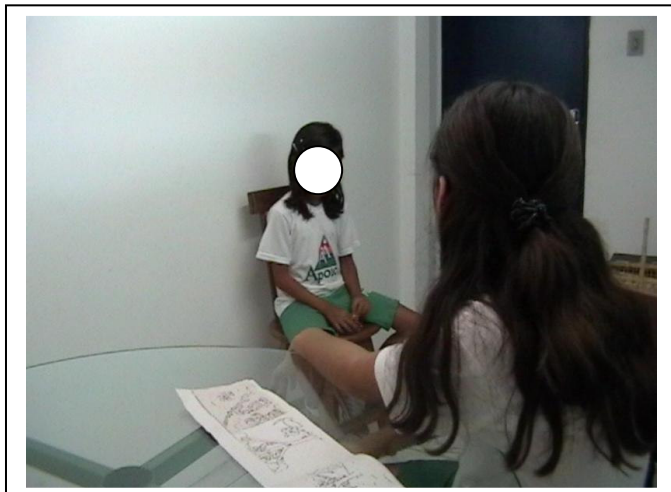
6.3.6 – *Frame* de crítica – díade 2

Episódio 13 – *Frame* de crítica do parceiro interacional à criança com DM⁶⁶

Marcação temporal: sessão 5 – (8:08 – 8:42)

Duração: 34 seg

Contexto:



No *pré-frame* o parceiro interacional, sentado na cadeira, faz um gesto com as duas mãos sobre a sua roupa, ao perguntar sobre as roupas dos personagens da história. A criança com deficiência mental está com o braço esquerdo sobre a mesa e está com o corpo voltado para o parceiro interacional. O parceiro interacional inclina o corpo para frente, apóia-se com as duas mãos na cadeira, enquanto a criança com deficiência mental

encontra-se com o corpo voltado para o parceiro interacional, cabeça ligeiramente inclinada para a direita, mão direita sobre a perna direita e braço esquerdo sobre a mesa. O parceiro interacional, então, faz o seguinte questionamento:

V: *Tu acha que isso daí fica na roça ou na cidade?* (Parceiro interacional, olhando para a criança com DM, movimenta o dedo indicador das mãos direita e esquerda e inclina a cabeça levemente para sua esquerda. A criança com DM encontra-se olhando para o parceiro interacional, com o braço esquerdo apoiado sobre a mesa).

M: *Fica na cidade.* (Criança com deficiência mental, com o braço esquerdo sobre a mesa e a palma da mão para cima, olha na direção do parceiro interacional e responde. O parceiro interacional bate com o dorso da mão direita sobre a esquerda, com a cabeça levemente inclinada para baixo, olhando fixamente na direção da criança com DM).

V: *Na cidade?* (Parceiro interacional fala em tom de indagação. Coloca as mãos sobre as pernas enquanto criança com DM balança a cabeça afirmativamente e diz).

M: *Hum, hum!*

V: *Nessa tua história têm prédios?* (Parceiro interacional olha para o seu lado direito e depois para o esquerdo, balança as pernas, olha na direção da criança com DM e faz a pergunta. A criança com DM está com o braço esquerdo sobre a mesa, olhando para o parceiro interacional. O parceiro interacional cruza as pernas e ajeita o sapato).

M: *Tem não.* (A criança com DM olhando para o parceiro interacional, balançando a cabeça em sinal de negação, com o braço esquerdo sobre a mesa e o direito sobre o colo).

⁶⁶ A temática deste *frame* é a descrição dos cenários.

O parceiro interacional com as pernas cruzadas, a mão esquerda sobre a perna e a direita dentro do sapato; olhando fixamente para a criança com deficiência mental).

Note-se que o parceiro interacional parece discordar da narrativa da criança com DM, pois pergunta se a história desenrola-se na cidade e, logo após a resposta da mesma, questiona a existência de prédios nesse cenário. Nesse contexto, o parceiro interacional reformula a pergunta e indaga se há casas no cenário. Ou seja, o parceiro interacional parece associar os seguintes elementos da narrativa: cidade – prédio e campo – casas. Retomemos esses fragmentos ilustrativos:

V: *Tem não. Só tem casa?* (Parceiro interacional mexe no sapato, cruza novamente a perna e olha para a criança com DM, que também observa atentamente o parceiro interacional).

M: *É.* (Criança com DM balançando a cabeça em sinal de afirmação, e parceiro interacional balançando a cabeça em sinal de afirmação e fazendo a seguinte pergunta).

V: *É, “M”?* (Parceiro interacional, com as pernas cruzadas, fala em voz melodiosa, enquanto a criança com DM observa fixamente o parceiro interacional).

M: *É.* (Parceiro interacional olhando para a criança com D.M, pernas cruzadas e dedo dentro do sapato e criança com DM, com o braço esquerdo sobre a mesa e o direito no colo, observa o parceiro interacional).

V: *E tem bicho, sem ser o cachorro?* (Parceiro interacional olha para o seu lado direito, encontra-se com o dedo dentro do sapato, descruza a perna e faz a pergunta. A criança com DM continua com o braço esquerdo sobre a mesa).

P: *Não quer olhar, não, “M”?* (A pesquisadora fala em tom de sugestão. O parceiro interacional desvia o seu olhar para a pesquisadora e cruza as pernas. Após o comentário da pesquisadora, a criança com DM se volta para o artefato cultural durante um momento).

Note-se que este é o primeiro momento em que a pesquisadora sugere que a criança com DM observe mais atentamente o artefato cultural, ou seja, use-o como dimensão semiótica e recurso de produção de sentido para a história.

M: *Num tem prédio.* (Criança com D.M volta-se para o artefato cultural, aponta para ele, faz um sinal de “não” com o dedo, abre a palma da mão e fala em tom de melancolia. Volta-se para o parceiro interacional, que está com as pernas cruzadas e observa atentamente a criança com DM).

V: Num tem prédio... (Parceiro interacional repete a última frase da criança com DM. Está com as pernas cruzadas, as mãos sobre as coxas, olha discretamente na direção da pesquisadora e depois da porta. A criança com DM, com o braço esquerdo sobre a mesa, também olha na direção da porta. **Eeee sem ser o cachorro, tem algum outro animal?** (Parceiro interacional deixa a coluna ereta, apóia-se com as duas mãos sobre a cadeira e fala em tom de indagação. Levanta o dedo indicador direito, coça a face com a mão esquerda, enquanto criança com DM, com o braço esquerdo sobre a mesa e a mão direita sobre o colo e a cabeça levemente inclinada para sua esquerda olha para o parceiro interacional).

M: Não. (Criança com DM, olhando para o parceiro interacional, balança a cabeça em sinal de negação, enquanto o parceiro interacional, com as duas mãos entre as pernas, diz).

V: Tem não? (Parceiro interacional, balançando a cabeça em sinal de “negação”, olha para a criança com DM, que por sua vez também balança a cabeça e responde).

M: Tem não.

Nesse episódio, gostaríamos de frisar que o tempo de hesitação para a criança com DM elaborar a história é bem menor do que o observado, por exemplo, na díade 1. Na nossa interpretação, esse menor tempo atrela-se a um maior engajamento e vínculo afetivo observados nessa díade, o que parece também interferir nos jogos de linguagem e na produção de sentido da mesma.

Também gostaríamos de mencionar como o parceiro interacional parece utilizar uma abundância de explicações ou justificativas para facilitar a compreensão diádica da história. Para Koch (2003, p.84), essa é uma das estratégias que pode ser utilizada para produção de sentido, à medida que possibilita a construção da “compreensão dos parceiros”. Nesse contexto, achamos interessante também o respeito, por parte do parceiro interacional, desse ponto de vista apresentado pela criança com deficiência mental, pois, embora discordando inicialmente deste ponto de vista, a postura do parceiro interacional parece ser de esclarecimento e não de uma crítica.

6.3.7 – *Frame* de crítica – díade 2

Episódio 14 – *Frame* de autocrítica da criança com DM⁶⁷

Marcação temporal: sessão 5 – (10:43 – 11:07)

Duração: 24 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido pelo *frame* de compreensão, em que a díade discute acerca das idades dos meninos. O parceiro interacional encontra-se sentado na cadeira coçando o rosto, enquanto a criança com deficiência mental, com o antebraço esquerdo apoiado sobre a mesa, olha para o parceiro interacional. O parceiro coça o rosto novamente balança as pernas,

num movimento de vaivém. A criança com deficiência mental, com antebraço esquerdo sobre a mesa, observa o parceiro interacional, que faz a seguinte indagação:

V: *Ah, tá.., M...*⁶⁸ (Parceiro interacional fala em tom melódico, coça o rosto, olha para a porta, enquanto a criança com DM, com o antebraço esquerdo na mesa, observa o parceiro interacional)

V: *E esses meninos, eles tavam... eles saíram de duas cas... de uma casa... só tinha uma casa ou tinha mais de uma casa?* (Parceiro interacional olha para a sua direita, com as duas mãos sobre o colo; a criança com DM, com a mão direita no queixo e o antebraço esquerdo sobre a mesa. O parceiro interacional tira, com o pé esquerdo, o sapato esquerdo, junta as duas mãos, ao fazer a pergunta, balança o pé esquerdo, coloca-o para a frente e, depois, posiciona-o sobre a madeira do banco. A criança com DM, com a mão no queixo, observa atentamente a indagação do parceiro interacional. O parceiro interacional então, ajeita os cabelos, faz o sinal de um com o dedo indicador da mão direita para cima. A criança com DM coloca a mão direita sobre o queixo e balança levemente a cabeça em sinal de “sim”. Parceiro interacional junta as duas mãos entre as pernas e, olhando para a criança com DM, inclina discretamente a cabeça para a direita).

M: *Uma casa* (Criança com DM, com a mão perto do queixo, parece fazer o sinal de um com a mão, enquanto o parceiro interacional está observando a mesma e encontra-se com as mãos entre as pernas).

V: *Só uma casa?* (Parceiro interacional abre discretamente as pernas e pergunta em voz carinhosa, mas de indagação; a criança com DM, com o braço esquerdo sobre a mesa e parecendo estar com o dedo da mão direita na boca).

⁶⁷ A temática deste *frame* é sobre o desfecho da história.

⁶⁸ Este é um fragmento de *pré-frame de compreensão*.

M: Não, tinha mais de uma. (Criança com DM, parecendo olhar para o parceiro interacional, movimentando a mão direita e verbaliza a frase. O parceiro interacional inclina-se para a frente da sua cadeira, coloca as mãos apoiadas sobre a cadeira e olha na direção da câmera).

V: Mais quantas casas? Olha aí no desenho quantas casas tem. (Parceiro interacional ajeita-se na cadeira, põe as mãos para trás e sugere que a criança com DM observe o que está no desenho. A criança com DM que está com o antebraço esquerdo sobre a mesa, vira-se para ver o artefato cultural, então, apóia as duas mãos sobre a mesa, abre a palma da mão direita e responde).

M: Uma casa só (A criança com DM ajeita os cabelos e volta-se na direção do parceiro interacional e balança a cabeça. O parceiro interacional descruza os braços atrás da cadeira e pergunta).

V: Uma casa no desenho inteiro? (O parceiro interacional volta a cruzar os braços atrás da cadeira e a criança com DM encontra-se com a mão esquerda sobre a testa e a direita sobre o colo direito. Após a pergunta do parceiro interacional, a criança com DM balança a cabeça, confirmando, e fala bem baixinho “hum, rum”).

Veja-se como a criança com deficiência mental reformula a sua própria narrativa após a intervenção do parceiro interacional. Isso pode ser um dos elementos indicadores da produção de sentido dessa díade, pois o parceiro interacional parece envolver a criança com DM num jogo de linguagem que viabiliza uma análise crítica da sua própria narrativa.

Analisemos mais de perto o processo de reformulação narrativa da criança com DM, pós-intervenção do parceiro interacional. Num primeiro momento, após ser questionada sobre quantas casas havia no cenário, a criança com DM responde que existe **uma casa**. Num segundo momento, ao se confrontar com uma nova indagação do parceiro, essa criança redireciona o seu curso discursivo, modificando a sua resposta para **duas casas**. Num terceiro momento, o parceiro interacional parece discordar da resposta e solicitar que a criança com DM observe no desenho quantas casas existem. Para nós, essa criança mostra-se atenta a sua própria elaboração narrativa e às intervenções do parceiro interacional e parece reformular mais uma vez o seu discurso para: “**Uma só casa**”.

Podemos destacar, nesse episódio, que o engajamento da díade parece ser um elemento facilitador do processo de reformulação da narrativa⁶⁹ comentado acima. As reformulações narrativas, na acepção de Koch (2003), cumprem um papel de adensar interacionalmente a força argumentativa através de repetições e parafraseamentos, bem como cumprir uma função cognitiva de facilitar a compreensão narrativa através da desaceleração do ritmo da fala dos seus interlocutores. Veja-se, por exemplo, no pós-*frame*, como o parceiro interacional, após as três solicitações acima mencionadas, acerca do número de casas da história, introduz novos elementos na trama discursiva. Assim, como desdobramento desse *frame* de crítica, a díade constrói um novo padrão relacional: o *frame* de compreensão, que será descrito no episódio nº 15.

Pós-frame:

V: *E tinha algum objeto, na história toda... sem ser...* (O parceiro interacional está com os braços cruzados para trás da cadeira, olha na direção da porta, enquanto a criança com DM está com a mão esquerda encostada no rosto e a mão direita sobre a perna direita. O parceiro interacional descruza os braços, põe as mãos para trás na cadeira; em seguida, fica encostada nela. A criança com DM volta-se para o artefato cultural e depois para o parceiro interacional e diz).

M: *Não.*

Observe-se no pós-*frame* que a díade parece caminhar bastante engajada, tendo em vista que o parceiro interacional não termina nem de elaborar a frase e a criança com deficiência mental, por sua vez, antecipa-se e responde: “*não*”. Para nós, a criança com deficiência mental parece compartilhar, intersubjetivamente, o sentido da frase do parceiro interacional: “*E tinha objeto, na história toda.... sem ser...*”, e essa trama discursiva parece se desdobrar no *frame* de compreensão analisado a seguir.

⁶⁹ A reformulação da narrativa também pode ser denominada de “reformulação retórica”, como defende Koch (2003).

Não foi evidenciada a seguinte modalidade do frame de crítica: (a) do pesquisador em relação aos participantes, no entanto foram evidenciados, ao todo, 2 episódios de *frames* de crítica durante os registros videográficos.

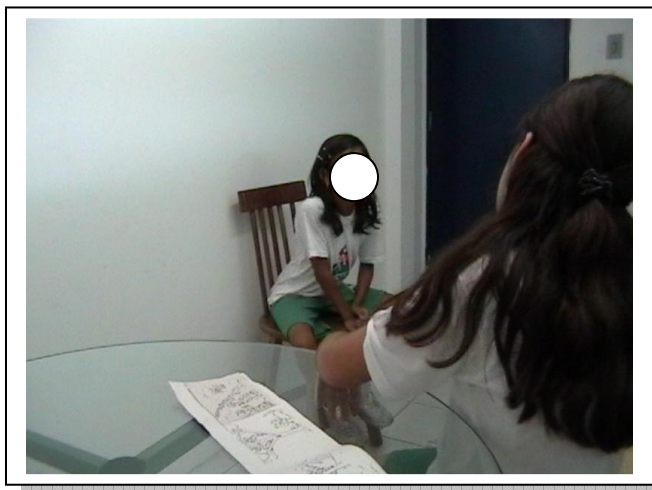
6.3.8 – *Frame* de compreensão – díade 2

Episódio 15 – *Frame* de desfecho da história

Marcação temporal: Sessão 5 – (11:09 – 11:31)

Duração: 22 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido pelo *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens), em que as duas crianças travam um diálogo acerca da procedência dos personagens da história (meninos). O parceiro interacional, nesse *pré-frame*, posiciona suas mãos entre as pernas, apoiando-as sobre a cadeira, inclina ligeiramente a cabeça para frente e olha atentamente para a criança com deficiência mental. A criança com DM, com o braço esquerdo estendido sobre a mesa e a mão direita embaixo da mão esquerda, volta-se para o artefato cultural para observá-lo.

V: *E tinha algum objeto, na história toda... sem ser...?* (O parceiro interacional está com os braços cruzados para trás da cadeira, olha na direção da porta, enquanto a criança com DM está com a mão esquerda encostada no rosto e a mão direita sobre a perna direita. O parceiro interacional descruza os braços, põe as mãos para trás na cadeira; em seguida, fica encostada nela. A criança com DM volta-se para o artefato cultural e depois para o parceiro interacional).

M: *O quê?* (Criança com DM fala em voz suave e bem baixinha, está com o braço esquerdo sobre a mesa, coça a testa com a mão direita e, olhando para o parceiro interacional, faz a pergunta).

Veja como a criança com DM parece completar as lacunas do discurso do parceiro interacional, que havia deixado a frase inconclusa: *E tinha algum objeto, na história toda... sem ser...?* A criança com DM pergunta ao parceiro interacional “*O quê?*” engajando-se no fluxo narrativo e colaborando para uma possível produção de sentido da história, tendo em vista que essa díade caminha para uma compreensão da mesma.

M: Não (Criança com D.M olha o artefato cultural, com o cotovelo do braço esquerdo sobre a mesa e o direito sobre o colo. O parceiro interacional parece olhar na direção da pesquisadora).

V: Tinha algum objeto, sabe, objeto, tinha? (Parceiro interacional ajeita os cabelos, põe as duas mãos sobre o colo, enquanto a criança com DM, com o braço esquerdo sobre a mesa, balança a cabeça negativamente e fala).

M: Tinha não. (Criança com DM, parecendo olhar para o parceiro interacional, está com o braço esquerdo sobre a mesa e os dedos da mão direita tocando levemente os seus lábios. O parceiro interacional movimenta as duas mãos e faz um rabo de cavalo com elas).

Note-se como as duas crianças usam a estratégia de repetição para construírem a compreensão da narrativa (Koch, 2003), a partir da abundância de palavras como: “não”, “objeto” e “tinha”. Na nossa análise, as repetições ajudam a díade a manter uma atitude cooperativa de “jogar o jogo”, de acordo com as regras negociadas entre os interlocutores.

V: Só tinha isso... (Parceiro interacional ainda movimenta o cabelo para trás, levanta os ombros. A criança com DM, com o braço esquerdo estendido sobre a mesa e o direito fora do alcance da câmera, também parece observar o parceiro interacional).

M: Hum, rum... (Fala em tom bem baixinho, parecendo olhar na direção do parceiro interacional. Este baixa os ombros, olha para o seu lado esquerdo na direção da porta e também fala bem baixinho).

V: Entendi... (Parceiro interacional põe as mãos entre as pernas e fica olhando na direção da pesquisadora e fala com voz de convicção *Pronto, tia, terminou*. Concomitantemente, a criança com DM volta-se para a pesquisadora).

P: *Tu (diz para “M”) acha que tá boa a história?* (As duas crianças, olhando na direção da pesquisadora, que fala em tom enfático. O parceiro interacional coça a orelha e olha na direção da pesquisadora. Por sua vez, a criança com deficiência mental balança a cabeça afirmativamente e fala com bastante convicção).

M: *Acho.* (A criança com deficiência mental fica balançando a cabeça afirmativamente e voltada para a pesquisadora, enquanto o parceiro interacional coça a orelha direita com sua mão esquerda e põe a direita no colo).

P: *Tá satisfeita com a história?* (A pesquisadora, fora do alcance da câmera, volta a fazer a pergunta às crianças. O parceiro interacional fica olhando para a pesquisadora e coçando a orelha e a criança com DM novamente balançando a cabeça, confirma a pergunta).

P: (A pesquisadora levanta-se da cadeira e a criança com DM apóia as duas mãos sobre a mesa e acompanha, quase que simultaneamente, o gesto da pesquisadora. O parceiro interacional nesse momento fica fora de foco. Ao se levantar, a criança com DM apóia discretamente a mão direita sobre a cadeira e o parceiro interacional, olhando para a sua direita, está sentado ainda na cadeira).

Observe-se nesse episódio como a díade joga o jogo da produção de sentido a partir da diversidade e da singularidade dos seus jogadores. Vemos como a díade vai construindo a compreensão da história a partir de alguns indicadores lingüísticos, como, por exemplo: *(a) repetição de palavras; (b) hum, rum; (c) entendi!; (d) pronto tia, terminou!; (e) tom enfático e (f) acho*. Além desses indicadores lingüísticos, podemos ressaltar também os gestuais, como: (a) balançar a cabeça em sinal de afirmação; (b) olhar na direção da pesquisadora após o término da narrativa; e (c) a criança com DM levantar-se, quase que simultaneamente da cadeira, acompanhando o gesto da pesquisadora após o término da narrativa. Esses indicadores, assim como um jogo de xadrez (para utilizar uma metáfora wittgensteiniana), operam orientados por regras (Pinheiro, 2006). Ou seja, as regras das expressões lingüísticas, assim como as regras do jogo de xadrez, só podem ser compreendidas se nos apropriarmos das regras de movimentação de cada peça. No entanto, essas regras são dinâmicas, se construídas **na e pela** interação e se transformam ao longo do tempo. Nesse sentido, essa díade vai construindo dinamicamente sua compreensão dessa história, até chegar um momento do registro em que o parceiro interacional verbaliza *“entendi!”*, *“pronto, tia, terminou”* e a

criança com DM parece caminhar nessa mesma direção. Ou seja, ratifica (após o questionamento da pesquisadora) que a história “*está boa*” para ela e logo depois acompanha o movimento gestual da pesquisadora e se levanta da cadeira.⁷⁰

Gostaríamos, por último de destacar como a díade distribui simetricamente os papéis de iniciar e concluir a história. Nesse processo, a criança com DM desempenha o papel de iniciar a narrativa⁷¹ (cf. analisamos no *frame* de direcionamento), mas cabe ao parceiro interacional o papel de conclusão e fechamento da mesma, como analisamos anteriormente, no *frame* de compreensão.

Após a análise microgenética da díade 2, faz-se necessário que compreendamos o processo de produção de sentido da mesma de modo mais amplo, com o objetivo de destacar a dinâmica de funcionamento dessa díade. Para isso, as trocas relacionais dessa díade serão analisadas a seguir, a partir de um olhar macrogenético.

6.4. – Produção de sentido na díade 2 (macroanálise) e análise comparativa das díades 1 e 2

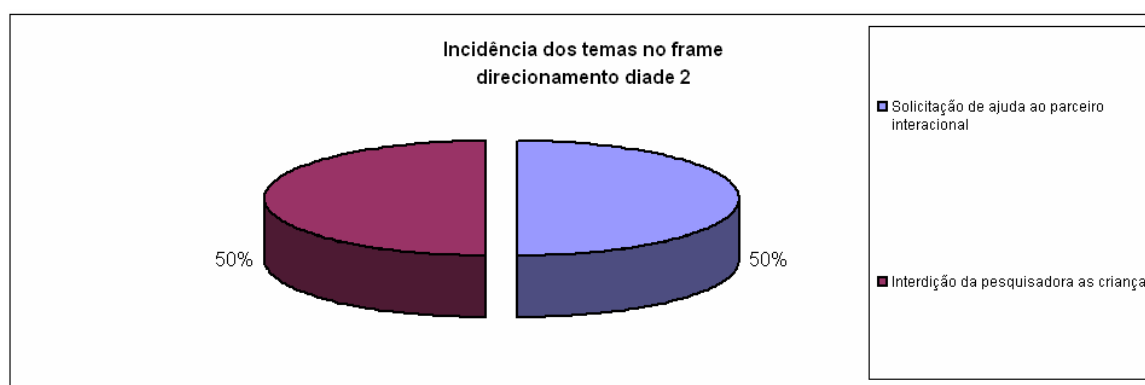
De modo geral, observamos nesta díade uma grande sincronia dos interlocutores na construção das narrativas. Na nossa interpretação, isso pode estar associado, por exemplo, uma mudança na postura da pesquisadora da díade 1 em relação à díade 2. Como já havíamos destacado, na díade 1 as instruções da pesquisadora foram assimétricas, mas, com essa díade, a mesma adotou uma postura que revelou a sua preocupação com os seguintes aspectos: (1) iniciou as observações chamando as crianças pelos nomes (*M. e .V. 00:06 seg*); (2) Reapresentando-se à díade (“*Meu nome é F.; 00:07-00:08 seg*); (3) reforçando a familiaridade das mesmas com a pesquisadora: “*Vocês se lembram de mim, né? De ontem?*”(00:09-00:11 seg) e (4) tendo o cuidado

⁷⁰ Acreditamos que este episódio ilustra a diversidade das regras dos jogos de linguagem que, diferentemente dos jogos de xadrez, caracterizam-se por sua complexa plasticidade e, por isso, não podem ser formuladas abstratamente, mas interacionalmente, como foi observado nesta díade.

⁷¹ É importante frisarmos que, para iniciar a narrativa, o parceiro interacional sugeriu que a criança com D.M iniciasse.

de construir instruções simétricas: ***“Pronto...vocês vão fazer o seguinte: vocês vão contar uma história juntas, tá?”***. Esses elementos parecem ter contribuído para a construção de um ambiente interacional com menos controle e direcionamento por parte da pesquisadora. Isso pode ser percebido, por exemplo, na baixíssima frequência dos *frames* de direcionamento ao longo dos registros videográficos (2 ao todo), conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 13. Incidência dos temas no *frame* de direcionamento na díade 2

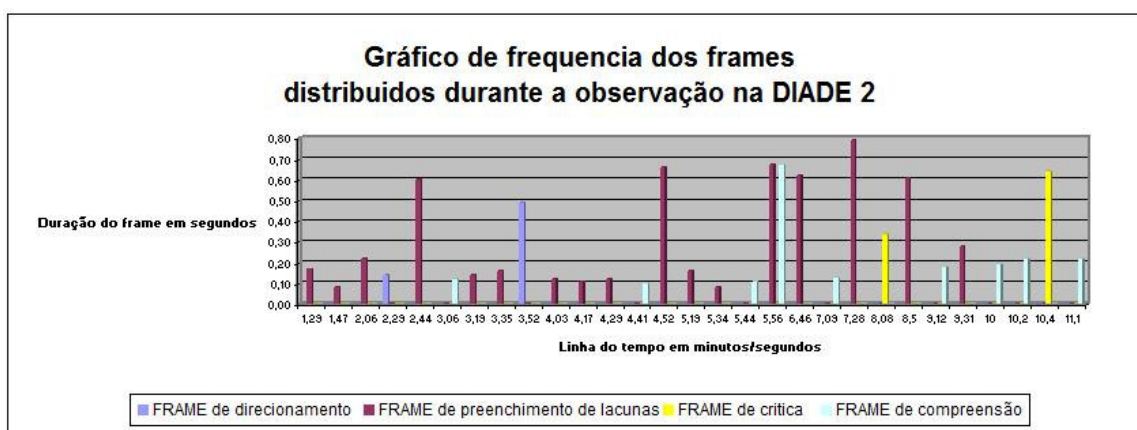


Vale salientar também que, dentre esses *frames*, como ilustra o gráfico acima, o primeiro refere-se à solicitação/oferecimento de ajuda da pesquisadora à díade (2 min 29 seg- 2 min e 43 seg) e só o último refere-se à interdição das ações dos participantes, mais especificamente do parceiro interacional que procurava ter acesso ao artefato cultural.

Os *frames* de direcionamento tiveram uma frequência muito baixa; já os *frames* de preenchimento de lacunas tiveram uma frequência altíssima (17, ao todo), revelando-nos o quanto a díade procurou realizar questionamentos, indagações e pedir maiores esclarecimentos acerca das características físicas (5 ao todo), dos estados subjetivos/intencionais dos personagens (4 ao todo), das ações dos personagens (5 ao todo) e dos cenários que integravam a história (3 ao todo). Essa elevada incidência dos *frames* de preenchimento de lacunas foi intercorrida por *frames* de compreensão,

revelando-nos que as indagações e intervenções do outro interacional (criança com DM ou criança sem DM) cumprem um papel importante para a construção do sentido e para a compreensão da história nessa díade. Para fins ilustrativos, observemos a frequência dos *frames* ao longo dos registros videográficos.

Gráfico 12. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 2



No bojo dessas considerações, podemos observar também como, a cada jogada, os interlocutores movimentam as peças que compõem a trama discursiva e uma nova configuração, um novo padrão relacional emerge nessa díade. Dessa forma, podemos observar, por exemplo, que inicialmente, para cerca de quatro (04) *frames* de preenchimento de lacunas, emerge um *frame* de compreensão. No entanto, à medida que a díade passa a construir um vínculo afetivo mais denso, há um aumento dessa frequência dos *frames* de compreensão e um declínio dos *frames* de preenchimento de lacunas, o que corrobora o nosso argumento de que a produção de sentido é um fenômeno interacional, dinâmico e que se transforma ao longo do tempo.

Nessa díade poderíamos destacar também que o tempo de hesitação da criança com deficiência mental para iniciar a história é muito baixo (4 segundos após o término das instruções da pesquisadora) e a mesma recebe uma relevante estimulação do parceiro

interacional para que comece a contar a história: **“Começa M.”**. Logo após essa estimulação, a criança com DM inicia um *frame* de preenchimento de lacunas (1 min e 29 seg- 1 min e 46 seg) acerca dos estados subjetivos/intencionais dos personagens, mas com a voz ainda bem baixinha e parecendo falar com certa timidez.. Introduz elementos prototípicos das narrativas: (1) ***Era uma vez....*** (2) ***O menino que tava pensando em pegar frutas... .e depois*** (3) ***apareceu aqui...***

Diferentemente do que se observa na díade 1, o parceiro interacional da díade 2 parece estar engajado em outros jogos de linguagem, demonstrando que acompanha visualmente a criança com DM e após 17 seg da escuta da narrativa, o parceiro interacional interrompe-a e faz uma pergunta acerca das características físicas dos personagens. Mais especificamente, observa-se que, nos primeiros momentos de interação da díade, há uma predominância dos *frames* de preenchimento de lacunas acerca dos estados subjetivos e/ou intencionais dos personagens, em que a díade explora temas inter-relacionados: (a) personagens pensando em pegar as frutinhas (1 min e 29seg – 1 min e 46 seg.); (b) o que os personagens queriam ao pegar as frutinhas (episódio 3; 2 min e 6 seg – 2 min e 28 seg.); (c) estratégias para perceber a intencionalidade dos personagens (2 min e :44 seg- 3 min e 4seg). Nesses *frames* observamos alguns aspectos de regularidade lingüística e gestual: (a) resgate da seqüência narrativa ***no primeiro quadrinho...***; (b) uso de “tags” nas frases interrogativas; (c) uso de dêiticos de lugar (aqui); (d) uso de repetição do discurso do outro; (e) manuseio do artefato cultural por parte da criança com DM; (f) palma da mão voltada para cima em sinal de explicação; (g) balançar a cabeça em sinal de afirmação; e (h) busca de contato visual entre a criança com DM e o parceiro interacional. Esses indicadores lingüísticos e gestuais emergem bastante cedo nessa díade e, para nós, parecem repercutir também na emergência do primeiro *frame* de compreensão aos 3 min e 6 seg (observe-se que muitos desses

indicadores são definidos, na seção do método, como indicadores de produção de sentido).

Nesse primeiro *frame* de compreensão, observamos uma abundância de *repetição* e de uso de *tags* nas frases interrogativas. Para Koch (2003), esses são dois grandes indicadores de produção de sentido no texto falado. O primeiro refere-se a um meio que os pares interacionais utilizam para criar categorias, itens novos, desconhecidos e também para transformar a narrativa em algo “(...) mais coesivo, acessível e coerente” (Ibid., p.131). Essas repetições⁷² também cumprem o papel de orientar a díade para a compreensão, como já discutimos anteriormente, e são uma estratégia discursiva destinada não só a garantir a coerência e a compreensão, mas sobretudo fortalecer os laços emotivos entre os participantes e a preservação das faces (Koch, 2003; Malinowski, 1962). Já o segundo indicador acima mencionado (o uso de *tags* nas interrogativas) é prototípico da relação face a face e cumpre uma função interacional e de produção de sentido, como analisa Koch (2003).

Após o *frame* de compreensão, a díade constrói uma sequência quase ininterrupta de *frames* de preenchimento de lacunas, referentes às ações dos participantes e às características físicas, até emergir o segundo episódio de compreensão. Mais especificamente, podemos analisar que os *frames* de preenchimento de lacunas das ações dos personagens e das características físicas dos mesmos revelam-nos um maior engajamento da díade, observado, por exemplo: (a) pela permanente troca de olhares entre a criança com DM e o parceiro interacional; (b) pela voz mais melodiosa e carinhosa por parte do parceiro interacional; (c) pela abundância de sinônimos usados pelo parceiro interacional para explicitar melhor as suas dúvidas; (d) por uma maior descrição de elementos não presentes no texto, o que nos fala do processo de criação da criança com DM (processo inferencial); (e) por uma maior orquestração corporal da

⁷² Para Tanen *apud* Koch (2003), as repetições cumprem o papel de mensagem e de metamensagem, exercendo funções de grande relevância na compreensão, produção e conexão do discurso e intervindo, de forma decisiva, nos processos interacionais.

díade (balançam a cabeça quase que simultaneamente); (f) pelas mãos em sinal de explicação e olhos arregalados; (g) pela voz mais enérgica da criança com DM, ao responder ao parceiro interacional e (h) pelo corpo do parceiro interacional quase sempre inclinado para a frente na direção da criança com DM.

Esse maior engajamento mostra-nos como a produção de sentido é produzida **na e pela** relação com o outro. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, naquilo que observamos no início do registro videográfico, quando a criança com DM falava bem baixinho e com voz tímida (episódio 1; *frame* de direcionamento). Já nos episódios acima comentados, percebe-se uma maior descontração da criança com DM e do seu parceiro, o que pode ser visto nas alternâncias entre os turnos de fala, na complementação dos discursos do outro e nos vários momentos em que a criança com DM discorda do parceiro interacional através da palavra “*não*”, como também através de gestos como “*balançar a cabeça* negativamente”. Respaldados nesses episódios, podemos pensar a **deficiência mental** não apenas como: “(...) resultado de um defeito orgânico que perturba o desenvolvimento intelectual natural”, mas como um fenômeno multifacetado que tem implicações para as interações sociais e para o desenvolvimento cultural desses sujeitos (Vygotsky, 1989, p ?).

O maior engajamento, a voz melódica e carinhosa do parceiro interacional e o tom mais enfático da criança com DM ao discordar do parceiro mostram-nos como a produção de sentido é um processo dinâmico e interativo que se constrói a cada momento, a partir dos usos que os interlocutores fazem da linguagem na situação etnográfica. Nesse processo, gostaríamos de destacar que a possibilidade do adensamento dos laços afetivos fala-nos do importante papel de elementos extralingüísticos, como, por exemplo, o apego da díade na produção de sentido e na construção de narrativas. No entanto, estamos conscientes de que esse não é o objetivo deste trabalho, ficando a discussão para futuras pesquisas dessa envergadura. Dessa

maneira, o outro interacional, em suas múltiplas dimensões (sociocognitiva e afetiva), cumpre um relevante e desafiador papel na atividade de coprodução discursiva da criança com DM, demonstrando que o sujeito com deficiência mental é pleno de “potencialidades e “virtualidades” que precisam ser construídas na e pela relação com o outro social. Dessa forma, encontramos subsídios, na construção dos dados da nossa pesquisa, para refutarmos a concepção da deficiência mental proposta por Doll (1941) como um: “(...) estado de **incompetência social** obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade, resultante de uma **parada no desenvolvimento** de origem constitucional (hereditária ou adquirida); a condição é **essencialmente incurável** através do tratamento irremediável” (grifos nossos). Nessa definição, opomo-nos às idéias, ainda presentes na atualidade, de “*déficits*”, de “limitações” e de “parada no desenvolvimento”.

Depois desse *frame*, tivemos, como já mencionamos, um progressivo declínio dos *frames* de preenchimento de lacunas e um incremento dos *frames* de compreensão. Nos *frames* de compreensão, observamos a necessidade dos participantes de contar a história, o que reforça a nossa idéia de que a díade 2 apresentou um maior engajamento que a díade 1, no que tange à construção da narrativa. Também podemos destacar que a frequência dos *frames* de compreensão da díade 2 foi quase o dobro daquela observada na díade 1 (na díade 1, tivemos 5 *frames* de compreensão e, na díade 2 tivemos 9). Isso revela-nos, mais uma vez, o papel da sincronia e do engajamento dessa díade na construção de múltiplos sentidos para a história.

Esse nível de envolvimento na díade, na nossa interpretação, pode ter contribuído para a baixíssima frequência dos *frames* de crítica ao longo dos registros videográficos, ou seja, parece não ter existido a preocupação do parceiro interacional em elaborar críticas à narrativa da criança com DM. (só tivemos um episódio no seguinte intervalo 8 min e 8 seg – 8 min e 42 seg). Também observamos um único episódio, no

qual a criança com DM faz uma autocrítica à sua narrativa, mas, a partir da intervenção do parceiro interacional (10 min e 43 seg – 11 min e 7 seg). Com isso, porém, não estamos querendo afirmar que a crítica não é um importante aspecto para a produção de sentido, estamos apenas frisando os elementos característicos da dinâmica interacional dessa díade.

Numa perspectiva de síntese, percebe-se nessa díade como cada interlocutor parece estar comprometido a facilitar a compreensão do parceiro, a atender suas solicitações, a (re)negociar com ele o sentido do que está sendo dito, através de um constante processo de negociação de significados, respeito pelo ponto de vista adotado pelo parceiro, bem como mútuo engajamento e construção de um clima prazeroso e carinhoso das trocas entre eles.

Criança – Pesquisadora

6.5 – Microanálise da díade 3⁷³

Essa díade mostrou-se, desde o início, empolgada com a atividade de construção de histórias. De modo geral, observa-se uma grande quantidade de *frames* de preenchimento de lacunas acerca dos estados subjetivos e/ou intencionais dos personagens (13 ao todo). Discutem-se temas correlatos a: tristeza; razões para montagem da caixa; o que os personagens queriam resolver na história; por que os personagens saíram da casa; o que os personagens queriam ao ir para a padaria, entre outros aspectos. Nesse sentido, podemos observar como essa díade cria diálogos entre os personagens, dá título à história e propõe um desfecho diferente para a mesma. No entanto, isso só parece ocorrer em virtude dos questionamentos, das dúvidas, das intervenções da pesquisadora, que lança a criança num jogo de linguagem que proporciona a emergência desses aspectos metanarrativos.

Além da grande frequência dos *frames* de preenchimento de lacunas acima mencionados, podemos destacar a vasta frequência dos *frames* de crítica, principalmente aqueles concernentes à autocrítica da criança com DM em relação à sua narrativa. Como será analisado, *a posteriori*, são muitas as expressões lingüísticas que acompanham a criança com DM após as intervenções da pesquisadora, como, por exemplo: “*Oh, meu Deus..*”; “*Eita...*”; “*não...*”; “*Esse aqui eu não sei não...*”; “*Tcs...*”. Apesar da multiplicidade dessas expressões lingüísticas, o aspecto que mais nos chama a atenção refere-se às reformulações no fluxo da narrativa da criança com DM, após a intervenção da pesquisadora, o que nos revela que a produção de sentido é engendrada numa trama interacional, dinâmica, modificando-se ao longo do tempo.

⁷³ Utilizaremos as seguintes siglas: L: criança com deficiência mental e P: pesquisadora.

No bojo dessas discussões, gostaríamos de frisar que esperávamos uma abundância de *frames* de direcionamento nessa díade, em virtude da relação de maior proximidade construída entre a criança com DM-pesquisadora. No entanto isso não foi observado, tivemos apenas 5 *frames* de direcionamento ao longo dos registros videográficos. Resgatemos um exemplo desse tipo de *frame*.

6.5.1 – *Frame* de direcionamento – díade 3

Episódio 16 – *Frame* de criação da história

Marcação temporal: Sessão 6 – (3:32 – 3:37)

Duração: 5 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido pelo *frame* de preenchimento de lacunas (cenários), em que a criança com DM está encurvada olhando atentamente para o artefato cultural com as duas mãos sobre as gravuras. A pesquisadora encontra-se ao lado da criança, com o rosto de perfil direcionado para ela. A pesquisadora está com a

mão esquerda sobre o colo e o braço direito estendido sobre a mesa. Põe a mão direita no queixo, enquanto a criança com DM continua encurvada e com as duas mãos sobre o artefato cultural. A pesquisadora fala em tom de empolgação e de estimulação:

P: *Tenta montar, tenta contar para mim uma história com essas figuras aí... Todinhas.* (A pesquisadora movimenta a mão direita em círculos, olhando ligeiramente para a frente e com a mão esquerda sobre a perna esquerda. Enquanto isso, a criança com DM permanece com a sua coluna encurvada, observando fixamente o artefato cultural que se encontra sobre a mesa. Passa os dedos da mão direita sobre o artefato cultural e a pesquisadora continua movimentando ligeiramente a mão direita ao dar sua explicação do que sugere que a criança realize).

Note-se o tom de cuidado da pesquisadora ao procurar direcionar a criança com DM a montar, a contar a história unindo todas as figuras do artefato cultural. Apesar de ser um *frame* de direcionamento, o uso que a pesquisadora faz das expressões linguísticas reveste-se de uma nova configuração: de oferecimento de ajuda e de suporte

à montagem narrativa da criança com DM. Veja-se, por exemplo, no pós-frame como a criança com D.M parece aderir ao jogo de linguagem (*direcionamento* como solicitação de ajuda) da pesquisadora, revelando também uma compreensão do conteúdo discursivo e intencional construído pela mesma. Retomemos esse fragmento ilustrativo:

Pós-frame:

L: Ah, tá... (A criança com DM vai levantando bem devagarzinho o tronco, mas falando em voz de empolgação e elaborando a narrativa abaixo. A pesquisadora apóia o cotovelo direito sobre a mesa e direciona o olhar para a criança com DM).

Note-se como a criança com DM engaja-se num *frame de* compreensão, com indicadores lingüísticos como: voz de empolgação e o “**Ah, tá...**”. Entretanto, gostaríamos de destacar como aspecto mais significativo o fato de a criança com DM começar a construir a narrativa e produzir sentido após a intervenção da pesquisadora, revelando o papel da alteridade nesse processo.

L: Esse aqui é filho, esse aqui é a mãe e esse aqui é o trem... Eu acho... (Aproxima o rosto da figura, aponta com o dedo para a figura, aproxima um pouco mais o rosto do artefato cultural, balança ligeiramente a cabeça e a pesquisadora, com o cotovelo direito sobre a mesa, aproxima o seu corpo da criança com DM).

Nesse episódio, gostaríamos de analisar o caráter dinâmico e plástico dos jogos de linguagem. Se analisássemos, numa visão atomista ou elementarista, as palavras usadas pela pesquisadora “**tenta montar, tenta contar para mim uma história...**”, poderíamos interpretar que há uma condução, um direcionamento da pesquisadora, uma pressão para que a criança com DM conte a história. No entanto, ao aderirmos a uma concepção pragmática da linguagem de base wittgensteiniana, passamos a pensar os jogos a partir dos usos que os interlocutores fazem da linguagem num dado contexto sociocultural. Por isso, nesse contexto pragmático, o sentido produzido pela díade a partir das expressões lingüísticas acima mencionadas foi de solicitação de ajuda, de apoio, de suporte emocional à criança com DM. Ou seja, tudo depende, de fato, do jogo

de linguagem que adotamos, da organização dos dados de experiência por esse efetuado e do uso extensional e intencional que se confere às palavras com que se processam os lances do jogo (cf. Wittgenstein, 2003; Pinheiro, 2006).

6.5.2 – *Frame* de preenchimento de lacunas (características físicas) – díade 3

Não houve registro de *frame* de preenchimento de lacunas referente às características físicas dos personagens. Analisaremos, a seguir, um episódio do *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens).

6.5.3 – *Frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens) – díade 3

Episódio 17 – *Frame* dos personagens montando a casa do cachorro
 Marcação temporal: sessão 7 – (6:15 – 6:37)

Duração: 22 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido pelo *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens), a criança com DM está com a mão direita apoiada sobre o vidro e o corpo ligeiramente inclinado para a sua esquerda; a pesquisadora, com os dois braços cruzados sobre a mesa e a cabeça ligeiramente inclinada para a sua direita. Elas discutem no pré-*frame*

sobre a casinha do cachorro. A criança com DM sorri, com a cabeça inclinada para a sua esquerda, e a pesquisadora, com os braços cruzados, faz a seguinte pergunta:

P: Certo... E a menina? (Diz a pesquisadora em voz melódica, com os braços cruzados sobre a mesa, volta o olhar para a criança com DM, que está com os dedos da mão direita sobre a mesa e a mão esquerda sobre o colo. Abre discretamente a boca e dirige o seu olhar para o artefato cultural e diz).

L: Olhando... (A voz da criança com DM é calma e está observando o artefato cultural. A pesquisadora inclina-se na direção do artefato cultural e fala, num tom também calmo e tranquilo).

Veja como a pesquisadora retoma a expressão usada pela criança com DM: “*A menina fica olhando*”, sendo essa uma estratégia de produção de sentido denominada por Koch (2003) de alorrepetição e usada para garantir a posse do turno da fala. A pesquisadora faz, então, uma nova indagação e devolve o turno da fala para a criança com DM.

P: *A menina fica olhando... E aí, depois, elas conseguem fazer o quê?* (A pesquisadora fala com voz mais enérgica, movimentando a mão direita e a criança com DM com os dedos da mão direita sobre o artefato cultural, ligeiramente encurvada, e a mão esquerda sobre uma pequena bolsa que se encontra no seu colo. Pesquisadora coloca o cotovelo na mesa e observa a criança com DM).

L: *A casa..* (A criança com a mão direita mexe no artefato cultural e fala em voz um pouco baixa. A pesquisadora, com o cotovelo do braço direito sobre a mesa, observando o artefato cultural, faz uma outra pergunta).

P: *Depois elas montam uma casa?* (A pesquisadora continua com o cotovelo do braço esquerdo sobre a mesa e a voz é de questionamento. A criança com DM inclina levemente a cabeça para a sua direita, aponta para terceira gravura da esquerda para a direita e responde).

L: *Monta...* (A criança com DM diz, apontando para uma das figuras, enquanto a pesquisadora com o cotovelo do braço direito sobre a mesa, olha para o artefato cultural). *Depois fica pronta...* (Criança com DM aponta com o dedo para outra figura e a pesquisadora acompanha com a cabeça o movimento que a criança faz com a mão). *Depois... Puxa a porta e sai* (A criança olha na direção das primeiras figuras do lado esquerdo, enquanto a pesquisadora põe a mão direita sobre o pescoço. A criança com DM faz, então, um movimento de puxar a porta).

Observe como a pesquisadora repete a palavra “*casa*” dita pela criança com DM e esta repete a palavra “*monta*” pronunciada pela pesquisadora. Isso ocorre em outros fragmentos discursivos desse episódio e constitui-se, como já mencionamos, num recurso de produção de sentido denominado de *alorrepetição*. As *alorrepetições* (repetições da fala do outro) cumprem, como analisa Koch (2003), vários papéis: (1) demonstração de atenção, de interesse, de concordância ou de deferência com o parceiro; (2) utiliza-se para garantir a posse do turno da fala e (3) utiliza-se em entonação interrogativo-exclamativa para exprimir surpresa. Poderíamos destacar algumas outras

funções das alorrepetições, mas o nosso critério foi recortar apenas as observadas no episódio acima referendado. Além das “alorrepetições”, verificamos também a complementação da criança com deficiência mental às indagações propostas pela pesquisadora, nos fragmentos acima e no pós-*frame*.

Pós-frame:

P: *Pra que elas puxaram a porta?* (Pesquisadora, com os dois braços sobre a mesa, a fala em tom de perplexidade, olhando para a criança com DM, que está com o braço direito ligeiramente flexionado, a mão direita ligeiramente fechada e apertando os lábios).

L: *Pra sair...* (A criança com DM faz um movimento como se estivesse chamando alguém, olha e aponta para o artefato cultural, enquanto a pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa e o tronco ligeiramente arqueado, observa o artefato cultural).

A díade, após a utilização das alorrepetições como estratégia de produção de sentido, engaja-se numa discussão no pós-*frame* acerca da intencionalidade dos personagens ao puxarem a porta. A seguir, destacaremos um *frame* de preenchimento de lacunas acerca dos estados subjetivos/intencionais dos personagens.

6.5.4 – *Frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos/intencionais) – díade 3

Episódio 18 – *Frame* de desfecho da história

Marcação temporal: sessão 6 – (10:01 – 10:34)

Duração: 33 seg

Contexto:



Pesquisadora está com as duas mãos juntas sobre a mesa e conversa com a criança com DM acerca do que os personagens da história estão tentando resolver. A criança com DM está com a mão esquerda no colo e a mão direita coçando o nariz, ajeita a franja e está olhando fixamente para a pesquisadora. Esta aproxima

o corpo um pouco mais da criança com DM e travam o seguinte diálogo:

P: *E... Se você fosse contar essa história sem ser com essas figuras?* (Pesquisadora coloca a mão no queixo e fala em tom bastante maternal, enquanto a criança com DM olha para ela atentamente. Aponta para o papel em cima da mesa e olha para o artefato cultural acompanhando o gesto da pesquisadora). *Que tivesse uma mãe e uma filha, não é?* (Pesquisadora olha para o artefato cultural, cruza o braço esquerdo por baixo do braço direito e abre os dedos da mão direita, enquanto a criança com DM, ligeiramente encurvada e com as duas mãos sobre o colo, também olha na direção do artefato cultural). *Você pensava... Aqui você disse que termina a mãe puxando a filha, né?* (Pesquisadora movimenta a mão direita em círculos, aponta para a primeira figura da esquerda para a direita, enquanto a criança com DM com as duas mãos sobre o colo, observa atentamente o artefato cultural).

L: *É...* (Criança com DM com as duas mãos sobre as pernas, ligeiramente encurvada, e, pesquisadora, movimentando as mãos em círculos, fala).

P: *Você faria um final diferente?* (Pesquisadora faz um movimento em círculos com a mão direita, depois cruza o braço direito sobre o esquerdo, apóia-os na mesa e aponta para uma das gravuras. A criança com DM morde discretamente os lábios e balança intensamente a cabeça, em sinal de afirmação).

Note-se como a pesquisadora abre espaço para que a criança com DM. possa criar um desfecho para a história não exposto no artefato cultural, ou seja, um desfecho que possa ser construído na interação criança-pesquisadora e tenha contornos e matizes diferentes do material padronizado apresentado no início dos registros videográficos. A criança com DM parece mergulhar nesse processo criativo, utilizando recursos metanarrativos, como, por exemplo, o diálogo entre os personagens (a mãe e a filha). Analisemos mais de perto esses fragmentos ilustrativos.

P: *Como é que seria esse final?* (Pesquisadora fala em tom doce e gentil, levanta a cabeça e continua com os braços cruzados sobre a mesa; criança com DM, com as duas mãos sobre o colo).

L: *A mãe dizia para a filha “eu te amo”.* (Criança com DM movimenta a cabeça de um lado para o outro e fala em tom de explicação. Dá um sorriso enquanto olha para a pesquisadora, que se encontra com os dois braços cruzados sobre a mesa e olhando para a criança).

Veja-se como a pesquisadora faz uso do recurso de produção de sentido da alorrepetição (cf. Koch, 2003). Esse vem acompanhado por uma entonação

interrogativo-exclamativa e pode exprimir, na nossa interpretação, a surpresa da pesquisadora com a montagem narrativa da criança com DM.

P: A mãe dizia para a filha “eu te amo”?! (Pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa, olhando para a criança com DM, levanta as pálpebras e repete a frase da mesma, com voz bastante melódica. A criança com DM está com as duas mãos sobre o colo e esboça um sorriso direcionado para a pesquisadora).

L: É... (Criança com um sorriso mais largo, olha para a pesquisadora e fala bem baixinho. A pesquisadora, com os dois braços cruzados sobre a mesa, movimenta a cabeça e fala em tom bem maternal e doce).

P: E a filha? (Pesquisadora com os dois braços cruzados sobre a mesa olha fixamente na direção da criança com DM, que está com as mãos sobre o colo, olhando na direção da pesquisadora).

L: Também... Também te amo. (Criança com DM levanta os ombros, faz uma careta desconcertada, olha para a pesquisadora e responde. A pesquisadora, por sua vez, está com os braços cruzados sobre a mesa e esboça um sorriso).

P: Também te amo... (Pesquisadora, olhando para a criança com DM que também olha para a pesquisadora, fala em tom melodioso e carinhoso. Pesquisadora se volta para o artefato cultural, olha novamente para a criança com DM e diz). *Que lindo “L”!!!!* A criança com DM também está olhando na direção da pesquisadora e abre um largo sorriso para a mesma).

Observe-se como a pesquisadora usa um tom melodioso, carinhoso e até maternal com a criança com DM, sendo esse um dos ricos e profundos momentos de engajamento e construção afetiva dessa díade. Nesse processo, a criança com DM apresenta um conjunto de indicadores gestuais que parecem demonstrar sua surpresa e satisfação com a reação da pesquisadora: (a) sorrisos largos; (b) troca de olhares com a pesquisadora e (b) manutenção de um esboço de sorriso até quase o término do *frame*. Vemos que a pesquisadora mostra-se atenta e cuidadosa com as possibilidades criativas e metanarrativas da criança com DM que são estimuladas pela voz carinhosa, pelos sorrisos da pesquisadora e pelo uso de alorrepetições como a argamassa de produção de sentido nessa díade.

Isso leva-nos a acreditar que é possível caminhar em novas formas de intervenção e de reflexão da entidade lingüística designada “deficiência mental”, abandonando concepções mentalistas que são dissociadas do contexto sociocultural. Nessa direção, a sugestão proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002) parece-nos interessante: o abandono dos graus de comprometimento intelectual e uma adesão à graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com “*déficits* cognitivos”. Essa “nova” concepção da deficiência mental⁷⁴ implica transformações importantes no plano dos serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos, as expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem. A identificação dos perfis de apoio começa a levar em conta não apenas os tipos e a intensidade de apoios, mas também os meios pelos quais a pessoa pode aumentar a sua independência, a sua produtividade, a sua integração e as trocas discursivas no contexto comunitário.

Assim, nesse episódio observamos uma pequena ilustração da adoção dos perfis de apoio, a partir da intervenção da pesquisadora e de como a produção de sentido só pode ser construída na e pela relação com o outro, sendo um processo que não está pré-configurado num *script* mentalista, como já comentamos, mas que se constrói dinamicamente em contextos socioculturais e que se transformam ao longo do tempo.

Veja-se no pós-*frame* como a pesquisadora continua interferindo nesse espaço semiótico, elaborando mais problematizações e pistas para que essa criança possa construir narrativas e produzir sentido interacionalmente. Essa estratégia é denominada por Feuerstein de “aprendizagem mediada”, em que o adulto ou outra criança fornece pistas cada vez mais complexas para a construção de determinadas tarefas no contexto escolar. Aqui, o pesquisador parece se revestir dessa função de “docente” e atuar nesse

⁷⁴ Esta é a concepção mais recente desta Associação acerca da deficiência mental.

espaço de semiotização para a criança com DM. Como discutimos anteriormente, podemos aproximar o conceito de “aprendizagem mediada”, de Feuerstein, do proposto por Vygostky , de “zona de desenvolvimento proximal”, pois, em ambos, podemos observar a ênfase no papel da mediação semiótica, via linguagem, para a construção de novos sentidos, permitindo “(...) novas formas de conhecimento, ação e interação” (Hazin e Meira, 2004).

Pós-frame:

P: E que mais? (Pesquisadora se volta para o artefato cultural com os braços cruzados, depois olha para a criança com DM e fala em tom bem alegre e entusiasmado. A criança com DM está com as mãos no colo, ainda esboça um sorriso, balbucia algo inaudível e depois diz).

L: Só isso... (Criança com DM fala bem baixinho, olhando para baixo, enquanto a pesquisadora, esboçando leve sorriso, está com os braços cruzados sobre a mesa, observando a criança).

6.5.5 – Frame de preenchimento de lacunas (cenários) – díade 3

Episódio 19 – *Frame* de montagem da casa do cachorro

Marcação temporal: sessão 6 – (5:20 – 5:36)

Duração: 16 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido por um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), no qual a pesquisadora e a criança com DM travam uma discussão sobre as razões que levaram os personagens a montarem a caixa. Pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa e corpo levemente inclinado na direção do

artefato cultural. A criança com DM encontra-se olhando para a pesquisadora, com a mão direita sobre o artefato cultural e a esquerda ligeiramente suspensa. A pesquisadora fala em tom de dúvida:

P: E a casa da cachorra vai ficar... Qual é o lugar aqui que elas estão? (Pesquisadora fala em tom de dúvida, franze a testa, movimenta a mão direita e aponta para a primeira

figura da direita para a esquerda. A criança com DM está com a mão direita sobre o artefato cultural e o antebraço esquerdo apoiado sobre a mesa, olha pra a pesquisadora, mas depois direciona o olhar para a primeira figura do artefato cultural).

L: Ficar... Aqui (Criança com D.M movimenta os lábios, coloca a mão em uma das figuras do artefato cultural, enquanto a pesquisadora está com uma das mãos nas primeiras gravuras e a mão esquerda sustentando o braço direito. A criança com DM aponta com o dedo para a quarta figura da direita para a esquerda. Aproxima o rosto do artefato cultural e diz). **Aqui, não!** (Olha mais um pouco para o artefato cultural, enquanto a pesquisadora põe a mão direita sobre a mão esquerda e, com a cabeça ligeiramente inclinada para a criança com DM observa-a atentamente. A criança então diz). **Aqui..** (A pesquisadora, com os braços cruzados, aproxima um pouco mais a sua cabeça do artefato cultural. A criança com DM depois olha para a figura do lado e repete) **Aqui...** (A criança com DM ajeita os óculos, olha também para a segunda figura da direita para a esquerda e fala com convicção). **E aqui...** (A pesquisadora, com a cabeça levemente inclinada na direção da criança, acompanha a sua descrição, levanta lentamente a cabeça e pergunta).

Note-se como a criança com DM usa uma série de dêiticos de lugar para fornecer elementos para a pesquisadora acerca do cenário no qual o cachorro estava situado. A díade constrói, então, uma compreensão da história, em que os parceiros interacionais acordam acerca do que os personagens realizam nesse cenário. Além disso, podemos destacar, no fragmento ilustrativo abaixo (*pós-frame*), o uso de “tags” na interrogativa, como um indicador de produção de sentido nessa díade. Como já referimos anteriormente, as “tags”, na acepção de Koch (2003), são usadas nas interações face a face para exprimir algum tipo de intensificação no discurso.

Pós-frame:

P: Sim... Então, elas estão montando a casa para a cachorra, é? (Pesquisadora balança a cabeça em sinal de afirmação, aponta para uma das gravuras, e a criança com DM apóia a mão esquerda sobre o artefato cultural e tem a direita ligeiramente apoiada sobre a esquerda).

L: É... (Criança com DM fala bem rápido, em tom de segurança, e a pesquisadora aponta para uma das gravuras do artefato cultural).

6.5.6 – Frame de crítica (autocrítica) – díade 3

Episódio 20 – *Frame* do título da história

Marcação temporal: sessão 6 – (14:10 – 14:41)

Duração: 31 seg

Contexto:

Este *frame* é precedido por um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), no qual a pesquisadora e a criança com DM debatem acerca do que esta última imagina sobre o estado subjetivo da personagem (alegre/triste).

Pesquisadora está com os dois cotovelos sobre a mesa e a mão esquerda

sobre a direita. A cabeça está ligeiramente levantada e a criança com DM está com o cotovelo direito sobre a mesa, a cabeça baixa e a mão esquerda sobre o artefato cultural. A pesquisadora coloca a mão direita sobre a face, olha para a criança e indaga:

P: *Se tu fosse dar um nome para essa história, tu dizia o quê?* (Pesquisadora, com o cotovelo do braço direito sobre a mesa, e o braço esquerdo dobrado sobre a mesa, olha na direção do artefato cultural. A criança com DM está com a cabeça baixa, olhando atentamente para o artefato cultural, com o cotovelo do braço direito sobre a mesa e os dedos da mão esquerda apoiados sobre o artefato cultural. Sussurra algo bem baixinho e inaudível).

P: *Hum?* (Pesquisadora fala em tom de perplexidade, inclina um pouco mais a cabeça para sua esquerda na direção da criança com DM, que se encontra com a mão direita apoiada sobre a cabeça e o antebraço esquerdo sobre a mesa. A criança com DM põe o dedo indicador perto da boca e fica olhando para o artefato cultural).

L: *Hum?* (Criança com DM olha para a pesquisadora e fala em tom de perplexidade também. Está com o dedo indicador perto da boca e esboça um discreto sorriso. A pesquisadora também esboça um discreto sorriso, movimenta a mão direita e pergunta).

P: *Qual é o nome que você daria para essa história?* (Pesquisadora cruza os dois braços sobre a mesa e fala em tom de entusiasmo, inclina-se um pouco para sua esquerda e olha para a criança com DM. A criança tira o dedo indicador da boca, inclina a sua cabeça para sua direita, onde se encontra a pesquisadora. Ela entreabre a boca e põe os dedos da mão esquerda arqueados sobre o artefato cultural).

A criança com D.M parece demonstrar certa perplexidade com a solicitação da pesquisadora para que ela crie um nome para a história. Nesse processo, passa a olhar atentamente para o artefato cultural para atender à solicitação da mesma e repete o solicitado: “*Nome?*”. Analisemos o fragmento mencionado:

L: Ah, meu Deus... (A criança com DM fala bem baixinho, coloca os dedos no queixo e fica mexendo-os, enquanto a pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa e olhando atentamente para a criança com DM. Esta, por sua vez, se encontra com os dedos apoiados levemente sobre o queixo e olha para a sua frente, balbucia algo inaudível, olha para o artefato cultural, e a pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa, acompanha o gesto da criança e também olha para o artefato cultural. A criança com DM, olhando para o artefato cultural, diz: *Nome?*).

P: Hum... (Pesquisadora, olhando para o artefato cultural, também fala bem baixinho, enquanto a criança com DM tira a mão do queixo e põe um dedo da mão direita sobre a bochecha e continua observando fixamente o artefato cultural).

L: (Pesquisadora, com os braços cruzados, está olhando na direção da criança com DM, que está observando o artefato cultural, vira o papel pelo avesso e olha o que há atrás. Solta o papel e balança a cabeça negativamente. Segura o cabelo com uma das mãos e fala em tom de desânimo: *Eu esqueci...*).

Veja-se como a criança com DM explora, manipula o artefato cultural, olha no avesso, na tentativa de encontrar um “nome” para a respectiva história. Nesse processo fala em tom de desânimo, realizando uma discreta crítica a si mesma “Eu esqueci”. Observe-se, então, como a pesquisadora lida com essa atitude da criança:

P: Mas pensa, agora... Você quem vai criar um nome. Qual um nome que você daria a essa história? (Pesquisadora inclina a cabeça para sua direita com os braços sobre a mesa, olha para a criança com DM, que, por sua vez, está encurvada, cabeça baixa, mão direita sobre a cabeça e antebraço esquerdo sobre a mesa. A criança com DM olha para trás e a pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa, observa-a).

A pesquisadora parece valorizar esses momentos de conflito, de desânimo, de não- correspondência às expectativas e solicitações do outro interacional, pois procura caminhar numa direção de encorajamento da criança à elaboração, à criação para o título da história. Note-se como a pesquisadora elabora três maneiras distintas de fazer a mesma solicitação à criança com DM: (1) “*Mas pensa, agora....*”; (2) *Você quem vai criar um nome*; (3) *Qual um nome que você daria a essa história?*. É importante destacar a intervenção dessa pesquisadora, porque tradicionalmente a escola teceu uma cultura do desânimo, das incapacidades, das limitações, das impossibilidades. A criança com DM parece espelhar essa cultura do fracasso e das impossibilidades e constatar:

“*Ah, meu Deus...*”; “*Eu esqueci...*”. Essa cultura, denominada por Mcdermott (1996) de “cultura dos incapacitados”, construiu rituais institucionalizados que apenas destacam as limitações dos seus protagonistas. No entanto, acreditamos ser necessária uma nova forma de olhar, de intervir junto a esses sujeitos e de vislumbrar o seu potencial criativo, como por exemplo, o construído pela pesquisadora nesse episódio.

6.5.7 – *Frame* de compreensão – díade 3

Episódio 21 – *Frame* dos personagens pondo bolo no forno

Marcação temporal: Sessão 6 – (7:34 – 8:00)

Duração: 26 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido por um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), no qual a pesquisadora e a criança com DM debatem acerca do que os personagens (mãe e filha) pretendiam, ao ir para a padaria. Pesquisadora está com o cotovelo direito sobre a mesa e o braço

esquerdo apoiado sobre a mesa; a criança com D.M, com a cabeça ligeiramente voltada para baixo, com os dedos da mão esquerda sobre o artefato cultural e os dedos da mão direita apoiados sobre o vidro da mesa. A pesquisadora tira o cotovelo do braço direito de sobre a mesa, enquanto a criança permanece com a cabeça ligeiramente encurvada; travam o seguinte diálogo:

P: *Mas elas não estavam, ali no comecinho... Você não disse que ela estava fazendo um bolo?* (Pesquisadora puxa um pouco o papel em cima da mesa para mostrar para “L” as primeiras figuras da esquerda para a direita. A criança com DM, com os dedos da mão esquerda ligeiramente apoiados sobre o artefato cultural e a boca entreaberta, olha na direção das primeiras gravuras da direita para a esquerda).

L: (A criança com DM está olhando na direção das primeiras figuras da direita para a esquerda, a pesquisadora inclina um pouco mais o seu corpo contra a mesa e a criança com DM aponta com o dedo para uma das gravuras e diz: **O bolo**).

P: *Aí o que é que elas fazem com esse bolo?* (A pesquisadora levanta um pouco o seu tronco, movimenta a mão direita, pergunta em tom de muita dúvida e olha para a criança, que está com a mão esquerda estendida sobre o artefato cultural e alguns dedos da mão direita tocando levemente a mesa).

L: (A criança toca com a mão esquerda na borda da mesa, volta-se para olhar para a pesquisadora, que se encontra com os dois braços sobre a mesa e olhando para L. A criança com DM fala em tom de convicção: ***Bota no fogo***).

Veja-se como a criança com DM entra no “trânsito discursivo” do pesquisador e complementa as indagações e lacunas do seu discurso. Note-se que o jogo de linguagem dessa díade transcorre muito em torno de questionamento e preenchimento de lacunas, algo prototípico dos jogos de linguagem construídos por professores-alunos.

P: *Bota no fogo... Cadê o fogo?* (A pesquisadora fala em tom de perplexidade, voltando-se para olhar para o artefato cultural. A criança com DM volta-se também para olhar para o artefato cultural e diz, em tom de espanto:

L: *Ahhhh... Esqueci...* (Criança com DM aproxima o rosto do artefato cultural, olha durante quase 2 segundos enquanto a pesquisadora, com os dois braços cruzados sobre a mesa, inclina sua cabeça para a esquerda e também acompanha o gesto da criança de olhar para o artefato cultural. L. aponta para o papel e diz). *Aqui, ó...* (A criança com DM, com o braço estendido sobre o artefato cultural, está apontando para o papel, volta-se para a pesquisadora e dá um sorriso. A pesquisadora arregala os olhos e fala em tom melódico).

P: *Ahhhh... Ai!!! Certo.* (A pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa, a cabeça inclinada para a sua esquerda e observando atentamente o artefato cultural. A criança com DM está com a mão esquerda sobre o artefato cultural, a mão direita sustentando uma pequena bolsa que está no seu colo e canaliza também o olhar para o artefato cultural).

Observe-se como a pesquisadora sinaliza para a criança com DM que a narrativa está se tornando clara e compreensível para ela. Nesse processo, usa algumas marcas discursivas emblemáticas da escola, como, por exemplo, a palavra “certo”, que aparece, no fragmento acima comentado e no pós-frame. Veja-se como, após a palavra “certo”, a criança caminha na direção de maior explicitação da história e diz).

L: No forno... (Criança com DM com a mão esquerda sobre o artefato cultural, esboça um pequeno sorriso, ao responder à pesquisadora, que por sua vez está olhando ligeiramente para baixo e com os braços cruzados sobre a mesa).

P: Ela bota no forno... Certo... (Pesquisadora fala em tom de concordância e balança a cabeça afirmativamente, a criança com DM, com a mão esquerda sobre o artefato cultural e a direita em movimento, esboça um sorriso, ao ouvir as palavras da pesquisadora).

Veja-se, no pós-frame, como a pesquisadora retoma a história, juntando os elementos e fragmentos narrativos construídos pela criança com DM:

P: E aí, o que é que acontece? Quando ela bota no forno... Aí, porque, daqui da cozinha, elas vão para a padaria? (Pesquisadora põe a palma da mão direita para cima, depois põe a mão no queixo e olha para o artefato cultural. A criança com DM coça a cabeça com a mão direita e está com a mão esquerda sobre o artefato cultural. Olha para a câmera, abre um grande sorriso, estira a língua e faz o sinal dos roqueiros de heavy metal. A pesquisadora continua com a palma da mão virada para cima, olhando para o artefato cultural, toca-o com a mão direita, movimenta a mão esquerda. A criança com DM volta-se para o artefato cultural e o sorriso vai se dissipando).

L: (A criança com DM também toca no papel, olha um momento para o artefato cultural, aponta para duas gravuras diferentes e a pesquisadora, com a mão direita no queixo e a esquerda sobre a mesa, observa o artefato cultural. A criança inclina a cabeça para sua esquerda e fala em tom de dúvida para a pesquisadora: *É aqui ou aqui?*).

Nesse episódio, gostaríamos de destacar como a *compreensão* da história vai sendo construída de forma processual e se transformando dinamicamente nessa díade. Inicialmente, o parceiro interacional vai pedindo que a criança explicita alguns aspectos pouco claros da sua história, como, por exemplo: *“Mas elas não estavam, ali no comecinho... Você num disse que ela estava fazendo um bolo?”*. Nesse contexto, os questionamentos da pesquisadora se proliferam: *“Cadê o forno?”*; *“E aí, o que é que acontece?”* *Quando ela bota no forno... Aí, porque, daqui da cozinha, elas vão para a padaria?”*, mas a criança com DM mostra-se atenta às solicitações da pesquisadora e começa a esboçar um sorriso ao responder às suas questões: *“Aqui, ó...”*. A pesquisadora, por sua vez, vai fornecendo pistas de que a história está se tornando mais

clara e de que a díade está construindo um sentido coerente e coeso para mesma. Veja-se como as expressões lingüísticas utilizadas pela pesquisadora fornecem essas pistas para a criança: “*Ahhhh... Aí!!! Certo; Ela bota no forno... Certo...*”. Dessa maneira, podemos analisar que essa díade não centraliza a narrativa em um único interlocutor, mas desenvolve o que Marcuschi *apud* Koch (2003, p.80) denomina de *atividade de co-produção discursiva*, ou seja, os interlocutores engajam-se na produção do texto, sendo cooperativos, mas também conegociando “a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor”.

6.6 – Produção de sentido na díade 3 (macroanálise)

De modo geral, observamos uma grande satisfação da criança para interagir com a atividade de construir histórias com a pesquisadora. Ela entra na sala, sorri para a pesquisadora e fala em tom de bastante entusiasmo: “História, é?”. Há um tempo de hesitação de 1:14 segundos para a criança começar a narrar a história. Esse tempo de hesitação é um critério de produção de sentido, como analisa Koch (2003), em que o sujeito planeja e constrói a narrativa simultaneamente. Na criança com DM esse tempo de hesitação é maior, pede maior compreensão de quem está presente no diálogo, exige intencionalidade nas perguntas, na espera das respostas, na ajuda para dizer (Padilha, 2001). Os gráficos abaixo nos fornecem uma visão panorâmica da frequência dos *frames* construídos na e pela interação pesquisadora-criança com deficiência mental.

Gráfico 22. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 3.

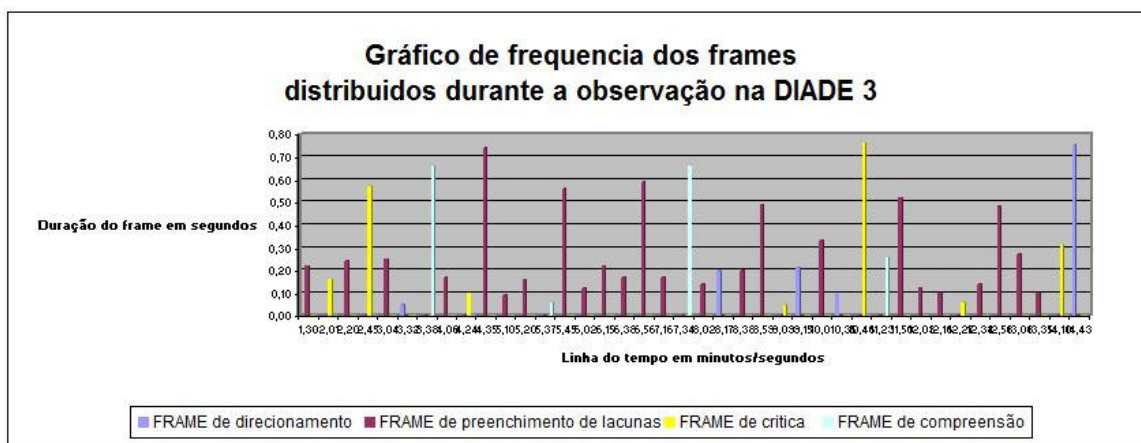
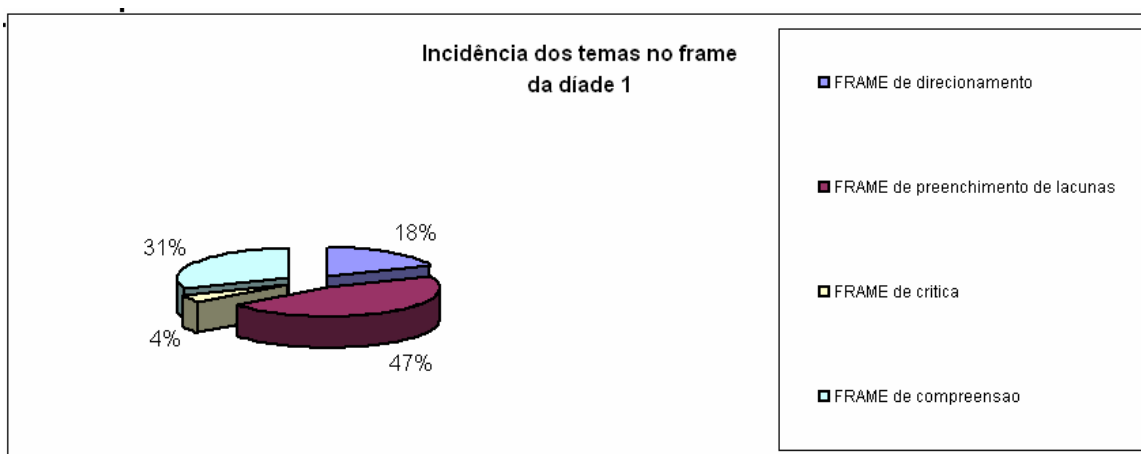


Gráfico 1. Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 1



Além desse tempo maior de hesitação, observa-se nessa díade a presença de uma grande quantidade de *frames* de preenchimento de lacunas, principalmente os concernentes aos estados subjetivos e/ou intencionais dos personagens. Nesses *frames*, podemos destacar alguns aspectos de regularidade temática, como, por exemplo: (a) descrição do estado de humor do personagem – triste ou alegre; (b) descrição da intencionalidade dos personagens, ao realizar determinadas ações; (c) construção de

diálogos entre mãe e filha; (d) o que os personagens estão querendo resolver na história. Essas regularidades temáticas são acompanhadas de algumas regularidades lingüísticas e gestuais, como, por exemplo: (a) voz mais melodiosa da pesquisadora e repetição da fala do outro (alorrepetição); (b) expressões lingüísticas como: *E aí o que acontece?; tem alguma coisa que elas estão querendo resolver?* (5min:45seg.-6:min:1seg.; 8min.:59seg.-9min:08 seg.); *E elas fizeram o quê com este bolo?*; (c) maior observação e manipulação do artefato cultural. Esses questionamentos por parte da pesquisadora tiveram o objetivo de facilitar a elaboração da história.

Acreditamos que a abundância dos frames de preenchimento de lacunas (24 ao todo, cf. gráfico abaixo) revela-nos um jogo de linguagem prototípico do contexto escolar, ou seja, um jogo plasmado em perguntas-respostas. A díade pesquisadora-criança com DM parece trilhar nesse mesmo caminho, em que a pesquisadora elabora uma seqüência de indagações e questionamentos para serem complementados pela criança. No entanto, nesse processo de mediação semiótica, também emergem elementos peculiares dessa díade, como, por exemplo: (a) a intencionalidade ou vontade de mediar do pesquisador, que pode ser evidenciada nos episódios, cujos registros videográficos foram de 5:10 seg-5:19 seg e 8:38 seg-8:58 seg, nos quais a pesquisadora procura interagir e pedir a opinião da criança sobre os personagens e (b) a reciprocidade ou a interação que a mediação desencadeia. Observe-se, por exemplo, no episódio 18 (aos 10:01 seg.-10:34 seg.), como a criança lança-se mais em metanarrativas e elaborações mais criativas sobre a história. Na nossa interpretação, esse processo mais criativo e as construções metanarrativas são fenômenos que emergem na e pelas interações entre a pesquisadora e a criança com deficiência mental, criando-se um espaço de intersubjetividade entre as mesmas, possibilitando também que o conhecimento se construa e auxiliando na emergência de novas possibilidades desenvolvimentais para o sujeito com deficiência mental.

Além da grande abundância dos *frames* de preenchimento de lacunas, podemos destacar um outro jogo de linguagem dessa díade: as que a criança com DM faz de si mesma após as intervenções da pesquisadora. Acreditamos que o contexto escolar parece também interferir nesse processo de elaboração de autocríticas, tendo em vista que a criança com DM ressalta mais as suas limitações e impossibilidades de construção das narrativas e de produção de sentido, do que as suas possibilidades de construção da tarefa proposta pela pesquisadora. São bastante recorrentes nos *frames* de autocrítica expressões lingüísticas como: *“Esse aqui eu não sei não...”* (9:09-09:14 e 2:01-2:17); *“Ah, meu Deus”* (4:24-4:34; 10:46-11:49 e 11:50-12:02); *“Eita..., não!”* (2:45-3:02). Acreditamos que essa alta frequência dos *frames* de autocrítica pode espelhar aspectos da microcultura escolar que engendram as dissabilidades e incapacidades desses sujeitos. No entanto, a pesquisadora parece ajudar a criança a produzir sentido, a construir narrativas, com intervenções do tipo: *“mas pensa agora”*; *“como você faria um final diferente para essa história?”*; *“por que você acha que...”*. A postura da pesquisadora possibilita, na nossa interpretação, à criança com DM (a) lançar-se numa reformulação da história; (b) adentrar construções metanarrativas, como, por exemplo, os diálogos criados acerca dos personagens (c) reconstruir o desfecho da história à sua maneira. Nesse contexto, vemos como a produção de sentido é corregulada pelas interações do outro, possibilitando à criança com DM o processo de reflexão sobre as contradições e lacunas da sua narrativa e corroborando, dinamicamente, para essa reformulação durante os registros videográficos. Os *frames* de crítica irão emergir logo no início dos registros videográficos (2 min:1 seg.-2 min:17 seg.) e terão uma maior frequência no começo da observação participante (3 *frames* de crítica praticamente sequenciados), mas irão declinando com o tempo. Esse aspecto articula-se com o argumento acima aludido de que o contexto tem uma interferência dinâmica na produção do discurso das “incapacidades”, “impossibilidades”, mas também repercute na tessitura do discurso

social das “possibilidades” e “capacidades” desses sujeitos. À medida que a pesquisadora vai insistindo, vai elogiando, vai fornecendo pistas para a construção da narrativa, pode-se perceber um maior engajamento na díade e um fortalecendo dos vínculos afetivos. Esses aspectos são evidenciados por elementos como o incremento dos sorrisos da criança, o declínio de expressões do tipo “*não sei não*”; “*eu esqueci*”, “*ah, meu Deus*” e a emergência de construções metanarrativas envolvendo os personagens da história (mãe-filha).

No bojo dessa análise, chama-nos atenção a baixa frequência dos *frames* de direcionamento. Nesses *frames*, temos aspectos bastante peculiares dessa díade, por exemplo, os diversos direcionamentos não se revestem do caráter dito “pejorativo” e de interdições prototípicas, por exemplo, da díade 1. Os *frames* de direcionamento começam a emergir aos 3 min:32 seg e caracterizam-se por uma temática de solicitação de ajuda da pesquisadora. O tom é de auxílio e de suporte. Veja-se, por exemplo, como a pesquisadora dirige-se à criança nos 4 *frames* registrados: “*Mas pensa, agora*”⁷⁵; “*Você quem vai criar*”; “*tenta montar uma história com essas figuras aí...*”; “*Que mais...?*”; “*aí...a mãe vira e faz o quê?*”. Vale destacar que, após o primeiro *frame* de direcionamento, observamos a emergência do primeiro *frame* de compreensão, aos 3 min:38 seg. Esse episódio é extremamente importante pois caracteriza-se pelo primeiro momento em que a criança começa a descobrir os elementos que integram a história: a mãe, a casa, a filha, o trem. Há uma mudança significativa no tom utilizado pela criança que, até então, era pouco definido, mas agora ganha contornos de clareza, o que fica evidenciado, por exemplo, pela explicitação dos personagens da história. O próximo *frame* de compreensão ocorre aos 5 min:37 seg.-5 min:43 seg; nesse a pesquisadora conta o que compreendeu da história e solicita que a criança confirme ou não a sua versão. No terceiro *frame* de compreensão (7 min:34 seg-8 min:00 seg.), pesquisadora-

⁷⁵ Neste contexto, a pesquisadora não estava sugerindo que a criança com deficiência mental “não estava pensando”, procurou apenas construir uma certa estimulação para a criança construir a narrativa.

criança engajam-se em retomar a narrativa do primeiro quadrinho da história. No quarto *frame* de compreensão (11:23 seg.-11:49 seg), a criança lança mão de uma série de expressões gestuais para explicar à pesquisadora o que os personagens fizeram: (a) faz com a mão direita um sinal de sair; (b) faz um movimento de tirar com a mão e (c) manipula muito o artefato cultural. O uso do artefato cultural vai-se tornado mais freqüente à medida que a díade vai se engajando mais. Neste sentido, podemos perceber que o artefato cultural é um recurso semiótico importante para a produção de sentido e a construção de narrativas nessa díade. Acreditamos que o baixo número de *frames* de compreensão pode estar associado ao fato de que, durante os *frames* de preenchimento de lacunas, percebiam-se momentos de microcompreensão, sendo muito comum a pesquisadora referir: “**Certo!**”(4:35-5:09; 6:02-6:14; e 11:50-12:02); “**Ahhhhhh, tá!**”(11:50-12:02; 12:56-13:04). Esses *frames* não foram classificados como *frames* de compreensão porque apresentavam características mais correlacionadas a outras modalidades de *frames* (cf. critérios pré-estabelecidos na seção do método).

Essa díade permite-nos repensar o lugar da criança com DM no processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo e coconstrutor do conhecimento. O olhar do professor e/ou pesquisador é um elemento que pode interferir na autoimagem acadêmica da criança; na formação de capacidades metacognitivas e reflexivas, como as construídas entre pesquisadora e criança na díade 3; bem como na construção de narrativas e na produção de sentido no ambiente escolar e extraescolar.

6.7 – Microanálise da díade 4

De um modo geral, a díade 4 apresentou uma freqüência muito baixa dos *frames* de direcionamento (2 ao todo), apesar da proximidade entre pesquisadora-criança com DM. Essa maior proximidade física poderia ter incrementado a emergência de

maior controle e direcionamento por parte da pesquisadora. Nesses *frames*, podemos destacar dois jogos de linguagem básicos: (a) solicitação da pesquisadora do título da história para a criança com DM; (b) solicitação da pesquisadora do desfecho da história para a criança com DM.

Por outro lado, os *frames* de preenchimento de lacunas acerca das ações dos personagens e dos seus estados subjetivos/intencionais ocuparam a maior frequência na dinâmica interacional dessa díade, revelando-nos o jogo de linguagem prototípico da escola: perguntas-respostas. Esse tipo de jogo de linguagem foi sendo construído, historicamente, no contexto escolar e revela duas ênfases excludentes, repercutindo em quadros de “fracasso escolar” e “deficiências”: (1) ***ênfase na perspectiva individual***: nessa eleger-se, por exemplo, um grupo de aspectos individuais - a mente, o cérebro, o estado emocional, as deficiências - para explicar a *performance* do sujeito no meio escolar; (2) ***ênfase na perspectiva social***: nessa procura-se ver o indivíduo inserido em grupos socioculturais e explicar a sua *performance* a partir de um desempenho tido como esperado/característico de cada um deles (teoria da carência cultural). Analisando-se essas duas crenças, observa-se que, tanto na perspectiva (1), quanto na (2), há uma separação da relação dinâmica e processual do sujeito-contexto, o que refutamos nesta tese, pois culmina numa compreensão distorcida das finalidades educacionais destinadas aos sujeitos com deficiência mental. Numa perspectiva mais dinâmico-processual, propomos, respaldados em autores sócio-históricos, a exemplo de Mcdermott (2006) e Vygotsky (1986), uma compreensão da educação especial como um sistema cultural, um campo semiótico composto por discursos e rituais institucionalizados, organizados por uma gama de indivíduos - os ditos “especiais” ou “anormais”. Essas marcas sociais podem ser (re)construídas a partir de novas posturas, novos olhares, novas formas de intervenção como a adotada pela pesquisadora no episódio 1, que será analisado a seguir no *frame* de direcionamento.

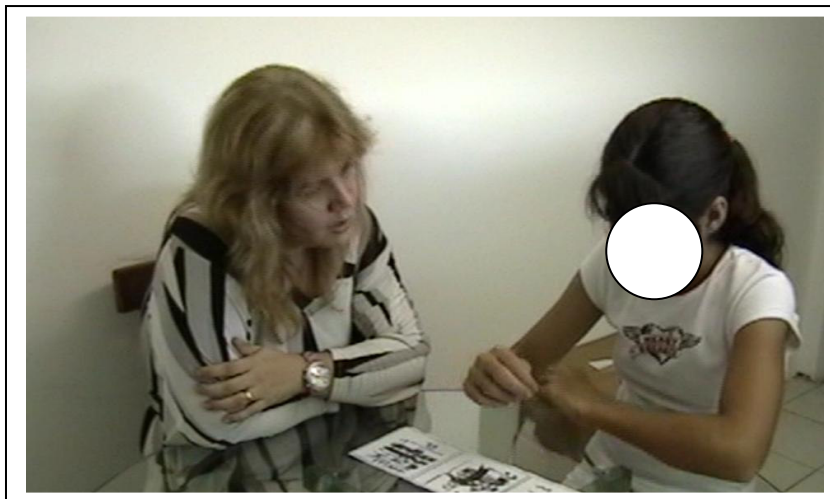
6.7.1 – *Frame* de direcionamento⁷⁶ – díade 4

Episódio 22 – *Frame* de título da história

Marcação temporal: sessão 7 – (22:13 – 22:33)

Duração: 10 seg

Contexto:



Este *frame* é precedido por um *frame* de compreensão, no qual a pesquisadora e a criança com DM debatem acerca das razões da tristeza da personagem. Pesquisadora está com a cabeça levemente inclinada para a sua direita, com o braço direito sobre a mesa e a

mão esquerda em movimento. Criança com DM sentada ao lado da pesquisadora, com os dois braços dobrados sobre a mesa, parece olhar para o artefato cultural. Pesquisadora faz um movimento de rotação com a mão esquerda e põe a mão direita sobre o antebraço esquerdo e inclina a cabeça para a sua esquerda na direção da criança, o cotovelo direito sobre a mesa e o braço esquerdo apoiado sobre a mesa. A criança com DM permanece com os dois braços apoiados sobre o vidro, olhando para o artefato cultural. A díade trava, então, o seguinte debate:

P: *Se tu fosse dar um nome a essa história tu diria o quê? Como era o nome que você dava?* (Pesquisadora gesticula com a mão esquerda, põe o braço direito sobre o esquerdo, sua cabeça está ligeiramente inclinada para sua esquerda, aproxima o tronco do vidro da mesa e olha para a criança com DM. A criança encontra-se de cabeça levemente abaixada, com os dois antebraços apoiados sobre a mesa e olhando para o artefato cultural).

Veja-se como a pesquisadora procura criar modalidades de questionamentos diversificadas para engajar a criança na trama discursiva: (a) “*Se tu fosse dar um nome a essa história tu diria o quê?*”; (b) “*Como era o nome que você dava?*”. Note-se como a criança destaca elementos correlacionados às figuras parentais, ou seja, ela dá o seu

⁷⁶ As siglas que serão utilizadas nesta díade são: P: pesquisadora e M: criança com DM.

nome ao personagem e traz a figura da mãe para a trama discursiva. Dessa forma, pesquisadora-criança constroem **na** e **pela** linguagem um espaço simbólico que possibilita a emergência de elementos metanarrativos, como, por exemplo, os nomes e lugares sociais que esses personagens ocupam.

M: M. e a sua mãe... (A criança inclina-se um pouco para sua frente na direção do artefato cultural, aponta com o dedo para a segunda figura da esquerda para a direita e fala em tom suave e melódico. A pesquisadora encontra-se com a mão direita sobre o antebraço esquerdo olhando na direção do artefato cultural).

P: M. e a sua mãe... (Pesquisadora movimenta lentamente a cabeça e repete também, em tom suave e melódico, a frase da criança. M. coça o braço esquerdo com a mão direita e olha atentamente para o artefato cultural).

Veja como a pesquisadora usa do recurso de produção de sentido denominado de “alorrepetição”, para ressaltar e devolver o turno da fala à criança com DM.

M: É... (A criança está coçando o braço esquerdo com a mão direita, sobe na direção do omoplata e balança em sinal de afirmação a cabeça. A pesquisadora está com a mão direita sustentando o antebraço esquerdo e olhando para o artefato cultural).

P: Você terminaria a história dizendo o quê? (A criança com DM põe a mão direita sobre a primeira gravura da esquerda para a direita. A pesquisadora movimenta a mão direita num sinal de fim, término, põe a mão direita sobre o antebraço esquerdo, olha discretamente para a criança e depois para o artefato cultural).

Pós-frame:

M: Que ela foi pra padaria e ganhou um pedaço de pão e foi pra casa... (A criança diz, olhando na direção do artefato cultural, que está em cima da mesa, enquanto a pesquisadora, com o braço direito sobre o antebraço esquerdo, olha fixamente para a sua esquerda na direção da criança. A criança coça a face direita, movimenta a mão direita, enquanto a pesquisadora acompanha atentamente a sua descrição e seus gestos, olhando para ela).

Nesse episódio, gostaríamos de destacar como a díade vai (re)construindo interacionalmente a história. Inicialmente, a pesquisadora solicita que a criança com DM pense num título para a história. A criança, então, imprime as suas marcas na história,

dando o seu nome e repetindo a palavra “mãe”. Depois, a pesquisadora solicita que seja construído um novo desfecho para a história. O título e o desfecho da história vão sendo tecidos interacionalmente entre pesquisadora-criança, revelando-nos o caráter dinâmico e de transformação no tempo dos jogos de linguagem, pois, como diz o próprio Wittgenstein (1969, p. 256), “os jogos de linguagem se transformam com o tempo”.

Indagações como essas aproximam temáticas relevantes para a psicologia cognitiva de base histórico-cultural: desenvolvimento, historicidade e jogos de linguagem. Acreditamos que esses elementos constituem-se numa trama indissociável para o nosso estudo, pois, para nós, a produção de sentido na deficiência mental é engendrada a partir de jogos de linguagem que envolvem atores sociais e que se transformam dinamicamente no tempo.

6.7.2 – *Frame* de preenchimento de lacunas (características físicas) – díade 4

Não foi registrado nenhum *frame* de preenchimento de lacunas, do tipo características físicas.

6.7.3 – *Frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens) – díade 4

Episódio 23 – *Frame* de descrição das ações dos personagens por figura
 Marcação temporal: sessão 7 – (15:57 – 16:20)

Duração: 23 seg

Contexto:

Este *frame* foi o primeiro dos nossos registros videográficos. Pesquisadora, sentada, ao lado da criança com DM está com a mão esquerda sobre o antebraço direito e a mão direita sobre a mesa de vidro. Olha para sua esquerda, na direção da criança que, por sua vez, está olhando para a

primeira gravura da direita para a esquerda. Movimenta as duas mãos, apontando com os dois dedos indicadores para a primeira gravura do artefato cultural. A criança fala em tom baixo:

M: *Aqui.* (Criança aponta para a primeira figura da direita para a esquerda). ***É a mãe fazendo o bolo e a menina olhando...*** (Fica apontando com o dedo em cima da figura, enquanto a pesquisadora, com a cabeça ligeiramente inclinada para a sua esquerda, a mão direita fechada e a mão esquerda apoiada na borda da mesa, olha para a criança). ***Aqui.*** (Criança com DM aponta para a segunda figura da direita para a esquerda e fala em tom mais alto, enquanto a pesquisadora olha fixamente na direção da criança). ***Ela botando o bolo no fogo... Aqui é ela tirando...*** (M. aponta para a terceira figura, da direita para a esquerda, e a pesquisadora tira a mão esquerda da borda da mesa, coloca-a no colo e a mão direita próxima à boca). ***Aqui é ela botando na mesa...*** (M. aponta para a quarta figura da direita para a esquerda e a pesquisadora, com a cabeça levemente baixa, a mão direita perto da boca, olha atentamente para o artefato cultural). ***Aqui ela indo para a padaria.*** (A criança movimenta levemente o artefato cultural, aponta para a segunda figura da esquerda para a direita, enquanto a pesquisadora, com a mão próxima à boca, está olhando para o artefato cultural). ***E aqui é ela comprando...*** (Aponta para a primeira figura da esquerda para a direita, enquanto a pesquisadora permanece olhando para baixo, na direção do artefato cultural).

A criança mostra-se situada no gênero narrativo, mas começa a história em tom baixo e discreto. Faz uso de todas as gravuras, utiliza dêiticos de lugar (“*aqui é...*”) e verbos no gerúndio, ao descrever as ações dos personagens. Ela fornece à pesquisadora uma visão ampla da história (aponta para o artefato cultural e descreve todas as gravuras). No *pós-frame* a pesquisadora solicita elementos concernentes à intencionalidade (por que os personagens saíram para a padaria?) e a criança mostra-se

atenta e engajada em preencher essas lacunas da história. Veja-se como ela dá sequência às ações dos respectivos personagens.

Pós-frame

P: *Por que que elas saem daqui para a padaria?* (Pesquisadora tira a mão direita próxima à boca, aponta para a terceira figura da esquerda para a direita e fala em tom de dúvida. A criança com D.M cruza os dois braços e olha atentamente na direção do artefato cultural). **O** *que é que acontece?* (A pesquisadora coloca a mão direita na face direita e fica olhando na direção do artefato cultural, enquanto a criança com DM, com os braços cruzados, coça o braço esquerdo com a mão direita e olha na direção da figura apontada pela pesquisadora).

M: *Pra comprar o bolo...* (Criança descruza os braços, aponta com a mão direita na direção da mesma figura para a qual a pesquisadora apontou anteriormente, enquanto a pesquisadora está com a mão direita sobre a face direita, também olhando para a sua esquerda na direção do artefato cultural).

É interessante destacar nesse episódio a escolha do primeiro jogo de linguagem dessa díade: preenchimento de lacunas (perguntas)-respostas, sendo esse prototípico dos jogos de linguagem construídos na relação professor-aluno no contexto escolar. Como veremos a seguir, na macroanálise da díade 4, esse jogo de linguagem será hegemônico na dinâmica dessa díade.

6.7.4 – *Frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos/intencionais) – díade 4

Episódio 24 – *Frame* de descrição das ações dos personagens por figura
 Marcação temporal: sessão 7 – (21:25 – 21:36)

Duração: 11 seg

Contexto:



Este *frame* foi precedido por um *frame* de crítica. A pesquisadora franze a testa e explicita a sua dúvida acerca da narrativa da criança, movimenta a mão esquerda, ao mencionar que não entendeu, e sua mão direita encontra-se sobre a mesa, na altura do cotovelo

esquerdo. A criança com DM encontra-se com o braço esquerdo sobre a mesa e a mão direita sobre o artefato cultural. A criança com DM está com o antebraço esquerdo sobre a mesa e o dedo indicador inclina para o artefato cultural, enquanto a pesquisadora está com o cotovelo do braço esquerdo sobre a mesa e o braço direito dobrado sobre a mesa. A pesquisadora está olhando na direção do artefato cultural, inclina o corpo para a frente contra a mesa de vidro, franze a testa e diz).

P: *O que é que aconteceu aqui...* (Aponta para a terceira figura da esquerda para a direita e fala em tom de perplexidade. A criança está com a cabeça levemente abaixada na direção do artefato cultural e está coçando o braço esquerdo com o direito). ... *que a menina tava com a carinha tão alegre?* (A pesquisadora fala em tom melódico e delicado, apontando para a primeira figura da direita para a esquerda, enquanto a criança, com os braços cruzados sobre a mesa e a cabeça levemente inclinada na direção do artefato cultural, acompanha a indagação da pesquisadora). ... *e aqui ficou com a carinha triste?*

M: *Porque ainda não tinha tirado do forno...* (A pesquisadora cruza os dois braços sobre a mesa e fica olhando na direção do artefato cultural. Já a criança inclina-se mais um pouco na direção do artefato cultural, põe a mão esquerda sobre a testa e a mão direita sobre a mesa e responde à pergunta da pesquisadora).

Note-se como a criança justifica os porquês da “carinha triste” da personagem da história. Ela entra numa dimensão metanarrativa da história e levanta suposições para a tristeza da personagem. Transita também pelos aspectos concernentes à situação-problema que envolve a história: bolo que queimou e por isso os personagens vão à

padaria. Veja-se como **na e pela** interação a criança consegue construir metanarrativas e reflexões inferenciais acerca da história. Nesse contexto, a pesquisadora insiste na intencionalidade da mãe ao tirar a filha de casa e conduzi-la à padaria.

Nesse episódio percebemos como a palavra, signo por excelência, ganha sentido com o outro ser humano (no nosso caso, o discurso da criança com DM ganha sentido a partir das intervenções da pesquisadora acima comentadas). Impregnada de história, a palavra adquire sentido contextualizado, situado historicamente. Bakhtin (1992b) e Marková (2006) enfatizam a importância da natureza social do signo, em particular da palavra enunciada e como essa enunciação desdobra-se dialogicamente. Respaldados nesses autores, acreditamos que os signos, criação humana, só emergem da interação social, ou seja, os múltiplos sentidos da enunciação devem ser compreendidos a partir da relação “eu-outro”, pois é com o outro e pelo outro que as regras se constituem, as normas, as negociações, os acordos e a produção de sentido sobre a história se constroem.

Veja-se no pós-*frame* como a pesquisadora insiste para que a criança justifique melhor por que a menina continuava com a carinha triste, parecendo demonstrar certo cuidado e preocupação com a coerência da narrativa da criança. Nesse contexto, a criança procura fazer uso do artefato cultural como dimensão semiótica que a ajudará na produção de sentido e na elaboração da história, como observaremos a seguir.

Pós-frame:

P: Mas aqui (Pesquisadora está com os dois braços cruzados, olhando para o artefato cultural. Descruza os braços, aponta com o dedo indicador para a terceira gravura da esquerda para a direita. A criança permanece com a mão esquerda sobre a testa e o braço direito sobre a mesa). **Você não disse que a mãe tirou e por que ela continua com a carinha triste?** (Pesquisadora faz um movimento nas mãos de vaivém duas figuras, enquanto a criança movimenta a mão esquerda pela testa).

M: (A criança *se* aproxima um pouco da figura, olha, depois começa a coçar um dos olhos com uma das mãos enquanto a pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa, com a cabeça direcionada para baixo, observando o artefato cultural).

6.7.5 – *Frame* de preenchimento de lacunas (cenários) – díade 4

Não foi registrado nenhum *frame* de preenchimento de lacunas do tipo cenários.

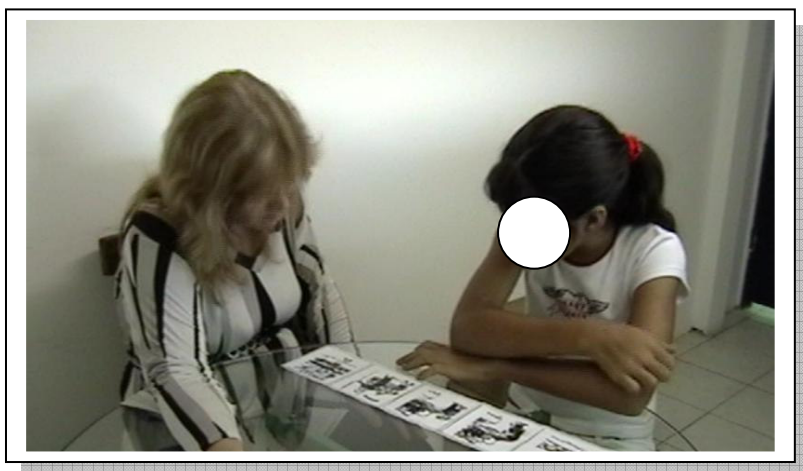
6.7.6 – *Frame* de crítica – díade 4

Episódio 25 – *Frame* de crítica da pesquisadora à narrativa da criança

Marcação temporal: sessão 7 – (19:05 – 19:13)

Duração: 08 seg

Contexto:



Este *frame* foi precedido por um *frame* de compreensão. A pesquisadora se encontra com a cabeça baixa, a mão esquerda na perna esquerda e a mão direita sobre a mesa. A criança está com os dois braços sobre a mesa, olhando para a sua direita na direção do artefato

cultural.

M: (A criança olha um instante na direção do papel. Aponta com uma das mãos para a segunda figura, da esquerda para a direita. A pesquisadora encontra-se com a mão direita sobre o colo, a mão esquerda sobre a mesa e a cabeça bastante inclinada para a sua esquerda, na direção da criança). *Comprar pão juntas... Aí a menina chegou lá, aí ganhou o bonequinho...*

P: *Bonequinho... Na padaria tem bonequinho?* (A pesquisadora fala em tom de discordância, com a cabeça bastante inclinada para sua esquerda na direção da criança. A mão esquerda está sobre o colo esquerdo e a direita sobre a mesa. A criança está com os dois braços sobre a mesa e com a cabeça voltada para sua direita na direção da pesquisadora. Olha na direção do papel, em cima da mesa, e fala com convicção:

Observe como a pesquisadora utiliza um tom de discordância, contrapondo-se ao discurso da criança com DM e questionando a existência de “bonequinho” na padaria. A partir das intervenções da pesquisadora, a criança passa a reelaborar a sua fala. Vejamos o trecho abaixo, que ilustra o referido:

M: Não... (A pesquisadora está com a cabeça voltada para sua esquerda na direção da criança e esta, por sua vez, está com os dois braços cruzados sobre a mesa, coça com a mão direita o braço esquerdo e está olhando para o artefato cultural).

Mais uma vez, a pesquisadora lança um questionamento que parece apontar para uma contradição no discurso da criança. No entanto, essa encontra uma justificativa plausível para as indagações da pesquisadora.

P: Como é que esse bonequinho apareceu aí? (A pesquisadora levanta o tronco, ajeita com as duas mãos a blusa, depois o cinto, cruza os braços sobre a mesa e fala em tom delicado, mas de certa perplexidade. A criança está com os braços cruzados sobre a mesa, coçando o braço esquerdo com a mão direita e olhando fixamente para o artefato cultural).

M: A mãe comprou para ela... (A criança, coçando o braço esquerdo e olhando para o artefato cultural, responde à pesquisadora. A pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa, encontra-se com a cabeça ligeiramente inclinada para baixo, parecendo olhar para o artefato cultural).

Pós-frame:

P: Na padaria? (Pesquisadora está com os braços cruzados sobre a mesa, olha para a criança com DM e fala em tom de discordância. A criança com DM está com os braços cruzados sobre a mesa, olhando para o artefato cultural. Balança a cabeça afirmativamente).

Nesse episódio, observamos a pesquisadora apontando para algumas incompletudes, hiatos, possíveis incongruências no discurso da criança, em forma de uma crítica sutil. Ela elabora, por três vezes, indagações sobre a mesma temática: bonequinho na padaria. É interessante analisar como criança-pesquisadora constroem um jogo de argumentações e contra-argumentações através do qual cada parte destaca os seus pontos de vista acerca dessa temática. A pesquisadora parece não aceitar os contra-argumentos da criança e detém o último turno da “fala”, com um questionamento que fica em suspenso: “na padaria?”. Na nossa interpretação, esse tipo de jogo de linguagem é muito freqüente na escola, onde a professora usa de um “argumento de autoridade”

para “fazer calar” os seus alunos e deter a última palavra, como fez a pesquisadora nesse episódio acima discutido.

No entanto, o *frame* que se segue será construído numa outra dimensão relacional, através da qual observamos que a produção de sentido na deficiência mental caracteriza-se como processos semióticos engendrados entre criança com deficiência mental e respectivos parceiros interacionais no contexto escolar. Para nós, o espaço da sala de aula é multifacetado, pois nele professor e alunos se envolvem intencionalmente com o conhecimento construído e em construção na sociedade humana e, através de trocas discursivas, constroem e reorganizam significados compartilhados desses conhecimentos (Meira & Lerman, 1999; Hazin e Meira, 2004). Dessa forma, a escola constitui um ambiente social que reflete as relações macrosociais, por um lado, bem como apresenta uma organização específica que orienta as formas de interação e, por conseguinte, os discursos de seus integrantes.

6.7.7 – *Frame* de crítica – díade 4

Episódio 26 – *Frame* de autocrítica da criança com DM
 Marcação temporal: sessão 7 – (20:46 – 21:24)

Duração: 38 seg

Contexto:



Este *frame* foi precedido por um *frame* de preenchimento de lacunas (ações dos personagens), em que a criança descreve as ações da mãe e da filha da história fazendo um bolo. A pesquisadora está com os braços cruzados sobre a mesa, a cabeça inclinada para

a sua esquerda na direção da criança. A criança com DM está com a mão esquerda sobre o artefato cultural e a mão direita apontando para a segunda gravura, da esquerda para a direita. A pesquisadora franze a testa, descruza os braços, olha para o artefato cultural, põe a mão esquerda no rosto, próxima à boca, e refere:

P: *Eu não entendi por que elas estavam fazendo um bolo e depois foram para a padaria... O que é que tu achas?* (Pesquisadora tira a mão do rosto, abre a mão esquerda, franze a testa e fala, em tom de perplexidade e assombro. Com a palma da mão esquerda aberta, toca próximo ao artefato cultural, enquanto a criança com DM está com a mão esquerda próxima à boca, com o dedo mínimo levantado, a cabeça ligeiramente inclinada para baixo e a mão direita ligeiramente arqueada sobre a mesa).

M: (Criança olha na direção do papel que está em cima da mesa. Balança a cabeça, fazendo um sinal de “não”, mas não diz nada. A pesquisadora está com a mão esquerda na bochecha, o cotovelo esquerdo sobre a mesa e a cabeça baixa, parecendo estar olhando para o artefato cultural). *Não sei...* (A criança diz bem baixinho, enquanto a pesquisadora continua com o cotovelo esquerdo sobre a mesa, olhando na direção do artefato cultural). *É porque ela colocou os ingredientes do bolo na mesa...* (A criança está inclinada para o seu lado esquerdo, olhando para o artefato cultural, levanta um pouco a cabeça e aponta para o artefato cultural. A pesquisadora permanece com o cotovelo esquerdo sobre a mesa e o braço direito apoiado sobre a mesa). *Aqui ela...* (A criança aponta para outra figura e a pesquisadora permanece com a mão esquerda sobre a bochecha esquerda). *Não! Aqui ela fazendo o bolo.* (A criança com DM, com o tronco ereto, aponta para a primeira figura da direita para a esquerda. A pesquisadora está com a cabeça inclinada para a sua esquerda e a mão esquerda na bochecha esquerda)... *Aqui ela... botando no forno...* (A criança aponta com o dedo indicador da mão direita para a segunda figura, da direita para a esquerda. A criança cruza os braços e a pesquisadora acompanha discretamente com a cabeça o movimento de descrição da criança com DM). *Aqui ela botou na mesa.* (Aponta para a terceira figura, da direita para a esquerda, e a pesquisadora, com a mão esquerda sobre a face esquerda, está com a cabeça para baixo, olhando para o artefato cultural).

Neste episódio, observamos como a criança se posiciona frente ao questionamento da pesquisadora: *“O que tu achas?”*. Esse é um jogo de linguagem pouco freqüente no contexto escolar desses sujeitos, onde o alunado parece ser condicionado “a não pensar”, “a não opinar”, “a não criar”, “a não produzir sentido”. Veja-se que, num primeiro momento a criança responde *“não sei...”*. No entanto, a pesquisadora parece possibilitar que a criança tenha um tempo maior de elaboração e possa construir a história coerentemente, a partir da seqüência sugerida no artefato cultural. Notem o fluxo da narrativa construído pela criança: (1) *“É porque ela colocou os ingredientes do bolo na mesa”*; (2) *“Aqui”*; (3) *“Não, aqui ela fazendo o bolo”*; (4) *“Aqui ela botando no forno”*; (5) *“Aqui ela botou na mesa”*. Gostaríamos de destacar

como no item (3) a própria criança reformula a sua narrativa, demonstrando que o sentido não é estático, padronizado e estandardizado. É constituído por uma argamassa dinâmica e que se transforma ao longo dos nossos registos videográficos.

No pós-*frame*, vemos a contribuição do parceiro interacional (pesquisadora) nesse processo de construção e reconstrução dinâmica do sentido. Veja-se como a pesquisadora faz uma pergunta, que lança a criança com DM numa análise do estado subjetivo do personagem (carinha triste ou alegre) e essa se engaja também nesse trânsito discursivo proposto pela pesquisadora.

Pós-frame:

P: O que é que aconteceu aqui... (A pesquisadora tira a mão esquerda da face, aponta com a mesma para a terceira gravura, da esquerda para a direita, enquanto a criança, com a cabeça ligeiramente abaixada, também aponta para a terceira gravura, da esquerda para a direita). **...que a menina tava com a carinha tão alegre...** (A pesquisadora, com a testa franzida, aponta para a primeira figura, da direita para a esquerda, e fala, em tom de perplexidade. A criança está com os dois braços cruzados sobre a mesa e acompanha o gesto da pesquisadora com a cabeça)... **e aqui ficou com a carinha triste?**

M: Porque ainda não tinha tirado do forno... (A criança inclina-se um pouco mais para a frente, na direção do artefato cultural, com os dois braços sobre a mesa. A pesquisadora está também com os dois braços sobre a mesa observando atentamente o artefato cultural. A criança levanta a cabeça, põe a mão esquerda na testa e responde à pergunta da pesquisadora).

6.7.8 – Frame de compreensão – díade 4

Episódio 27 – *Frame* de crítica da pesquisadora à narrativa da criança

Marcação temporal: sessão 7 – (17:00 – 17:34)

Duração: 34 seg

Contexto:

Este *frame* foi precedido por um *frame* de preenchimento de lacunas (estados subjetivos), em que a pesquisadora e a criança debatem acerca da carinha da menina (triste ou alegre). Pesquisadora se encontra com o antebraço esquerdo sobre a mesa e o cotovelo direito sobre a

face direita, olhando na direção do artefato cultural e ao lado da criança com DM. A criança está coçando a face esquerda, com o antebraço direito dobrado sobre a mesa e a cabeça inclinada para a sua direita, olhando para o artefato cultural.

P: *Por que que ela está triste, tu acha?* (Pesquisadora fala em tom melódico, com os dois braços sobre a mesa e a cabeça voltada para sua esquerda na direção da criança, que se encontra com a cabeça ligeiramente baixa, a mão esquerda sobre a boca e o braço direito sobre a mesa, observando o artefato cultural).

M: *Porque ela queria comer... o bolo.* (A criança permanece olhando para o papel e aponta com a mão direita para o artefato cultural. A pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa, a cabeça baixa, observando fixamente o artefato cultural. Criança movimenta as duas mãos e, depois, coloca-as apoiadas sobre o artefato cultural).

P: *E a mãe não deixou não, foi?* (Pesquisadora, com os dois braços cruzados, movimenta a cabeça em sinal de negativa, olhando na direção da criança com DM, que está com os dois braços sobre a mesa. Acena afirmativamente com a cabeça e responde).

M: *Foi...*

Veja-se como a díade retoma a história, discute inicialmente acerca do estado subjetivo da personagem, depois passa a discutir sobre a intencionalidade dos personagens (filha e mãe) e, por último, entra em uma concordância acerca da intencionalidade da mãe (não tinha deixado a filha comer o bolo). A díade alterna-se em turnos discursivos que se completam para construir a história de forma coerente e coesa. Nesse processo, a pesquisadora usa do recurso de produção de sentido discutido por Kock (2003), denominado de “tag”. As “tags” nas frases interrogativas são usadas para reforçar o argumento do parceiro interacional e devolver o turno da fala ao mesmo. Veja

como a pesquisadora continua na trama discursiva acerca da intencionalidade dos personagens:

P: Por que que a mãe não deixou? (Pesquisadora olhando para a criança com DM, levanta discretamente a mão direita, que está apoiada sobre o antebraço esquerdo, enquanto a criança com DM está com os dois braços sobre a mesa, a cabeça ligeiramente baixa, observando o artefato cultural).

M: Porque ainda não estava pronto. (A criança direciona a cabeça para o início das gravuras e aponta para a segunda figura, da direita para a esquerda. A pesquisadora encontra-se ainda com os dois braços apoiados sobre a mesa e a cabeça ligeiramente inclinada para a sua esquerda na direção da criança).

P: Ainda não tava pronto... Mas tu não dissesse que ela tava tirando ele daqui... o bolo... (Pesquisadora balança discretamente a cabeça, aponta para a segunda gravura da esquerda para a direita, enquanto a criança com DM está com os dois braços apoiados sobre a mesa, a mão direita movimentando-se suavemente sobre o antebraço esquerdo e olhando para o artefato cultural).

A pesquisadora parece evidenciar as incoerências e contradições do discurso da criança, ao confrontá-la com a sua própria fala (***“Ainda não tava pronto... Mas tu dissesse que ela tava tirando ele daqui... o bolo...”***). Por sua vez, a criança entra nessa mesma dimensão temática proposta pela pesquisadora e complementa, conjuntamente, a construção da narrativa.

M: Tirando daqui e botando na mesa. (A criança aponta com um dos dedos da mão direita para a terceira figura, da esquerda para a direita. A pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa, com a cabeça ligeiramente inclinada para baixo, olhando também para o artefato cultural).

P: Sim... (A pesquisadora fala acompanhando a descrição da criança e balança discretamente a cabeça, em sinal de afirmação. A criança está com os dois braços cruzados sobre a mesa, observando o artefato cultural).

A pesquisadora começa a dar indícios de que a narrativa está se tornando mais clara e de que juntas estão conseguindo produzir sentido para essa história. A criança continua fluindo no gênero narrativo e dando seqüência à história coelaborada pela díade.

M: Aí... Aqui ela estava com cara de triste... (A criança descruza os braços, aponta para a segunda figura, da esquerda para a direita, e a pesquisadora está com a cabeça baixa, braços cruzados sobre a mesa, direcionando o olhar para o artefato cultural). **Porque ela ainda não comeu o que ela queria comer... o bolo.** (A criança aponta várias vezes, com os dedos da mão direita para a terceira figura, da esquerda para a direita. A pesquisadora, com os braços cruzados sobre a mesa, olha para o artefato cultural, depois olha na direção da criança com DM. A criança gira suavemente o artefato cultural).

P: Sei... E aqui... (A pesquisadora fala em tom de compreensão, olhando para o artefato cultural. A criança está com o antebraço esquerdo sobre a mesa e a mão direita arqueada sobre o artefato cultural. A pesquisadora aponta para a primeira gravura da esquerda para a direita, a criança direciona o olhar para essa gravura e põe a mão direita sobre o antebraço esquerdo, que está posicionado sobre a mesa... **a cara dela muda?**

A pesquisadora apresenta um tom de compreensão, olhando para o artefato cultural e discutindo acerca do estado subjetivo dos personagens. Veja-se que, além de o tom da pesquisadora ter mudado, a temática discutida pela díade também sofre uma transformação. Acreditamos que isso ocorreu, pois a díade havia construído uma compreensão anterior sobre o porquê de a personagem haver tirado o bolo. Essa compreensão foi sendo construída interacionalmente nesse episódio, a partir de indicadores lingüísticos como: *foi...; sei....* e do tom de maior compreensão por parte da pesquisadora. Dessa forma, podemos observar que a compreensão não se situa num aspecto mentalista e nem representacionalista, mas é construída interacionalmente, revestindo-se de um caráter dinâmico e de transformação no tempo. Veja-se no pós-frame como a discussão sai da dimensão da intencionalidade dos personagens e volta para as mudanças dos estados subjetivos dos personagens.

Pós-frame:

M: Muda... (A criança aproxima o seu corpo da primeira gravura, da esquerda para a direita, e a pesquisadora encontra-se com os dois braços sobre a mesa, observando também a mesma gravura).

P: Como é que tá a cara dela aqui? (A criança fala com tom de segurança, olhando para o artefato cultural. A pesquisadora aponta mais uma vez para a figura e põe as duas mãos sobre o colo).

M: Feliz... (A criança está inclinada na direção da pesquisadora, olhando para a gravura referida e com a mão esquerda apoiada sobre o artefato cultural e a direita sobre a mão esquerda. Aponta para a gravura e fala em tom melódico. A pesquisadora movimenta a cabeça para a sua direita e permanece com as duas mãos sobre o colo).

Após termos percorrido o nosso trajeto microanalítico, procuraremos enveredar na macroanálise da díade 4, destacando os seus jogos de linguagem prototípicos e como a mesma produziu sentido durante os registros videográficos.

6.8 – Produção de sentido na díade 4 (macroanálise) e análise comparativa das díades 3 e 4

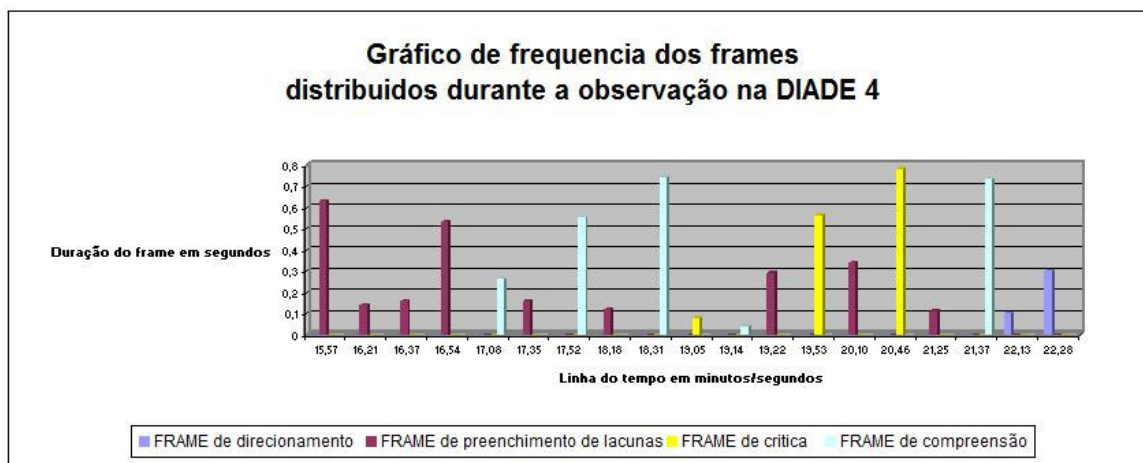
Inicialmente é importante destacarmos que esta díade apresentou uma frequência muito baixa nas quatro modalidades dos *frames* (18 ao todo), o que pode estar associado pequena duração dos registros videográficos: 7 minutos e 31 segundos. Essa breve duração dos registros videográficos atrela-se ao fato de a criança com deficiência mental ter sinalizado para a pesquisadora que a história estava “clara” para ela. No contexto da observação participante, a pesquisadora concordou e a díade acordou pela finalização da narrativa.

De modo geral, a díade 4⁷⁷ apresentou uma construção relacional em que os *frames* de preenchimento de lacunas tiveram uma maior frequência (9 ao todo, cf. gráfico a seguir). Nesse processo, a pesquisadora vai indicando, com alguns indicadores lingüísticos como, por exemplo, a palavra “certo”, que a criança caminha na direção de uma narrativa clara e coerente.

Numa perspectiva mais ampla, observemos a frequência dos quatro tipos de *frames* nessa relação diádica.

⁷⁷ Os registros videográficos das díades 3 e 4 foram filmados de forma seqüenciada, tendo a díade 4 iniciado a sua filmagem aos 15 minutos e 57 segundos.

Gráfico 32. Freqüência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 4



Iniciamos os registros videográficos com quatro *frames* seqüenciados de preenchimento de lacunas, concernentes às ações e aos estados subjetivos e/ou intencionais dos personagens. Nesses *frames*, observamos a preocupação da criança em situar alguns aspectos, como: (a) descrição das ações desenvolvidas pelos personagens em cada figura; (b) identificação de uma intencionalidade dos personagens ao irem para a padaria e (c) descrição dos estados subjetivos dos personagens. Essas temáticas foram recorrentes também em diversos *frames* durante a observação, como, por exemplo, nos seguintes *frames* de compreensão (18 min:31 seg.-19 min:05 seg.) e (19 min.:14seg.-19 min:18seg.).

Nesses primeiros *frames* de preenchimento de lacunas, a díade estabelece um jogo de linguagem prototípico do contexto escolar: questionamento-respostas. São diversas as perguntas feitas pela pesquisadora à criança, como: (a) Por que elas saem daqui para a padaria?; (b) O que é que acontece?; (c) O que é que acontece que elas estão fazendo um bolo? depois?; (d) Que cara é esta da menina?. A díade 4 engaja-se nesse jogo de linguagem e procura produzir sentido para a história utilizando alguns recursos como: (a) repetição da fala do outro (alorrepetição); (b) maior manuseio do artefato cultural (apontar para as gravuras); (c) uso abundante dos dêiticos de lugar (aqui

é...); (d) balançar a cabeça em sinal afirmativo para o parceiro e (e) fazer uma breve síntese da narrativa construída (em geral, este papel foi desempenhado pela pesquisadora).

É válido destacarmos, numa perspectiva comparativa, que a díade 3 também apresentou uma vasta incidência dos *frames* de preenchimento de lacunas, revelando-nos a presença de um jogo de linguagem prototípico do contexto escolar, ou seja, um jogo plasmado em perguntas-respostas.

O segundo padrão relacional observado com maior frequência na díade 4 foi o *frame* de compreensão (4 ao todo), que emergiu após a díade ter situado os elementos mais gerais sobre os estados subjetivos, intencionais e as ações dos personagens. O primeiro *frame* de compreensão foi construído entre 17:08 seg - 17:34 seg e teve como temática a interdição da mãe para a criança não comer o bolo. Após esse primeiro *frame* de compreensão, vamos observar mais três *frames* de compreensão intercortando principalmente os *frames* de preenchimento de lacunas. Nesse contexto, podemos destacar uma regularidade nos *frames* de compreensão: (a) entonações de explicações à pesquisadora; (b) acenar a cabeça em sinal de afirmação; (c) palma da mão voltada para cima; (d) indicações do que os personagens estão resolvendo na trama discursiva; (e) uso de expressões lingüísticas como: “*Hummm*” (21:27-22:10); “*Sei...*” (17:00-17:34) e “*Sim...*” (17:00-17:34). Esses são alguns indicadores lingüísticos e gestuais dessa díade que nos mostram o processo de construção de sentido e elaboração das narrativas dessa díade. Nesse contexto, é preciso destacar como as narrativas são reformuladas após a intervenção da pesquisadora, fazendo a criança reelaborar enredos, construir metanarrativas, encontrar outras formas de narrar a história, mas também firmar pontos de vista, defendendo posições frente às pressões realizadas pela pesquisadora para que a história fosse reformulada, como o fragmento abaixo demonstra (episódio 6; aos 17:00 seg-17:34 seg dos registros videográficos):

P: Por que que a mãe não deixou? (Pesquisadora olhando para a criança com DM, levanta discretamente a mão direita, que está apoiada sobre o antebraço esquerdo, enquanto a criança com DM. está com os dois braços sobre a mesa, a cabeça ligeiramente baixa, observando o artefato cultural).

M: Porque ainda não estava pronto. (A criança direciona a cabeça para o início das gravuras e aponta para a segunda figura, da direita para a esquerda. A pesquisadora encontra-se ainda com os dois braços apoiados sobre a mesa e a cabeça ligeiramente inclinada para a sua esquerda, na direção da criança).

P: Ainda não tava pronto... Mas tu não dissesse que ela tava tirando ele daqui... o bolo... (Pesquisadora balança discretamente a cabeça, aponta para a segunda gravura, da esquerda para a direita, enquanto a criança com DM está com os dois braços apoiados sobre a mesa, a mão direita movimentando-se suavemente sobre o antebraço esquerdo e olhando para o artefato cultural).

M: Tirando daqui e botando na mesa. (A criança aponta com um dos dedos da mão direita para a terceira figura, da esquerda para a direita. A pesquisadora está com os dois braços cruzados sobre a mesa, com a cabeça ligeiramente inclinada para baixo, olhando também para o artefato cultural).

P: Sim... (A pesquisadora fala acompanhando a descrição da criança e balança discretamente a cabeça em sinal de afirmação. A criança está com os dois braços cruzados sobre a mesa observando o artefato cultural).

No que tange aos *frames* de crítica, encontramos apenas dois episódios: (a) crítica da pesquisadora à narrativa da criança (19:05-19:13) e (b) autocrítica da criança com DM. (20:46-21:24). Nessas duas modalidades dos *frames* de crítica, percebe-se que a pesquisadora tem um papel relevante para a reelaboração do fluxo narrativo da criança, ao apontar aspectos que parecem divergentes e contraditórios no mesmo, como, por exemplo: “*bonequinho... na padaria tem bonequinho? (19:05-19:13)*”; “*Eu não entendi...*” (20:46-21:24); “*O que é que tu achas? (20:46-21:24)*”. Isso se coaduna com a nossa tese de que a produção de sentido constrói-se pela relação com o outro, de forma dinâmica e transforma-se à medida que também transforma os seus interlocutores.

Ao contrário do que ocorreu com a díade 4, podemos observar a altíssima frequência dos *frames* de crítica na díade 3, sendo esse um padrão relacional pautado, essencialmente, nas autocríticas que a criança com DM faz das suas narrativas, ao destacar as suas “limitações” e as suas “impossibilidades” para a construção da tarefa proposta pela pesquisadora. São bastante recorrentes, nos *frames* de autocrítica da díade

3, expressões lingüísticas como: “*Esse aqui eu não sei não...*” (9:09-09:14 e 2:01-2:17); “*ah meu Deus*” (4:24-4:34; 10:46-11:49 e 11:50-12:02); “*Eita..., não!*” (2:45-3:02). Acreditamos que essa alta frequência dos *frames* de autocritica da díade 3 pode espelhar, como já analisado, aspectos da microcultura escolar que engendra as dissabilidades e incapacidades desses sujeitos.

No que concerne aos *frames* de direcionamento também observamos uma construção relacional bastante parecida com a da díade 3. Isso porque, tanto na díade 3, como na díade 4, observa-se uma baixíssima frequência dos *frames* de direcionamento. Na díade 4, por exemplo, registram-se dois *frames* de direcionamento, tendo os mesmos só emergido no final da observação, aos 22 min:13 seg. O primeiro *frame* de direcionamento foi caracterizado pela solicitação da pesquisadora à criança para a elaboração de um título para a história. O título dado pela criança foi seu nome próprio e a palavra mãe: “**M. e sua mãe**”. Esse dado qualitativo nos chamou bastante atenção, pois também foi recorrente na díade 3. Levantamos como uma possível hipótese o fato de a história, enquanto recurso semiótico, ter suscitado reflexões acerca das próprias relações das crianças com suas respectivas figuras parentais, aspecto que mereceria uma outra pesquisa acerca das relações de apego entre mães e crianças com deficiência mental.

Numa perspectiva de comparação, podemos observar que a díade 4 menciona o título da história, mas não elabora nenhuma metanarrativa acerca do que esses personagens poderiam conversar. Já a díade 3, trilha por essa dimensão metanarrativa, chegando inclusive a explicitar um possível diálogo em que mãe e filha diriam respectivamente “eu te amo” (cf. episódio 3; 10 min:1 seg-10 min:34 seg).

Já o segundo *frame* de direcionamento ocorreu entre 22:28 seg.-22:58 seg e caracterizou-se pela solicitação da pesquisadora para a criança elaborar um desfecho para a narrativa. Ela faz uma breve síntese acerca da resolução do problema que envolve

a história e, quase que simultaneamente, a pesquisadora e a criança se levantam e se despedem. Há nesse momento uma grande orquestração corporal da díade, que nos mostra o nível de engajamento e a clareza/compreensão da história naquele momento para esses interlocutores.

6.9 – Análise comparativa das díades 1 e 3

Após termos realizado a micro e a macroanálise das quatro díades pesquisadas, faz-se necessário empreendermos um trabalho de análise da produção de sentido de cada uma das crianças com deficiência mental com os distintos pares interacionais: criança da sala de aula e pesquisadora. Como mencionamos na seção referente ao plano metodológico (capítulo V), a criança com deficiência mental da díade 1 é a mesma que interage com a pesquisadora na díade 3. O mesmo ocorre com a criança da díade 2, que interage, inicialmente, com uma criança dita “normal” da mesma sala e idade. Num segundo momento, a criança com deficiência mental interagiu com a pesquisadora. A finalidade desses distintos momentos era investigar qual o lugar da figura do colega de classe e do professor (perfigurado pelo pesquisador), no processo de produção de sentidos, com crianças com deficiência mental leve em uma escola inclusiva.

De modo geral, na díade 1 observamos uma grande quantidade de *frames* de direcionamento realizados pela pesquisadora, mesmo sendo o foco desta díade a interação criança-criança, como mencionado anteriormente. Tais frames foram caracterizados pela interdição da pesquisadora às ações do parceiro interacional, para que o mesmo não tivesse acesso visual ao artefato cultural. Além disso, a pesquisadora também direciona o início e o término da história e fornece instruções assimétricas para os participantes da atividade. Como analisamos anteriormente, esse aspecto parece ter contribuído para que à criança com deficiência mental coubesse o papel de “construir a história” e ao parceiro interacional o papel de fazer perguntas. Nesse processo, o

parceiro interacional parece construir um comportamento de não engajamento inicial com a montagem narrativa: abre a boca; põe as mãos na cintura; olha para cima e espera a criança com deficiência mental iniciar a história. Esta, por sua vez, apresenta um tempo de hesitação para iniciar a narrativa de 1 minuto e 25 segundos. O tempo de hesitação, como analisa Koch (2003), cumpre um papel relevante para a produção de sentido, pois sinaliza algumas dificuldades que o locutor encontra na elaboração narrativa e, como se trata de uma criança com deficiência mental, esse tempo de elaboração se prolonga (Padilha, 2001; Coundry, 1998; Manonni, 1988). Após esse período de hesitação, a criança com deficiência mental começa a ensaiar, balbuciando bem baixinho o início da história. A pesquisadora, por sua vez, oferece ajuda à criança, que responde com um sorriso: **“não precisa!”** (cf. episódio 1, díade 1) e inicia a narrativa: **“Era uma vez...”**.

Na díade 3, observamos uma postura da criança com deficiência mental (lembrando que esta é a mesma criança que compôs a díade 1) de bastante entusiasmo ao chegar à sala onde se encontrava a pesquisadora: sorri para a mesma e diz, em tom de alegria e empolgação, **“história, é?”**. A pesquisadora caminha na mesma entonação da criança e responde: **“É...é história (...)”**. Esse é um aspecto que parece revelar um engajamento entre criança-pesquisador, construído na e pelas trocas relacionais da díade 1. Entretanto, um aspecto de similaridade em relação ao início das construções das narrativas é o tempo de hesitação que essa criança parece necessitar, tanto na dinâmica interacional apresentada na díade 1, como também na díade 3. Faz-se necessário apenas um destaque: há uma pequena diferença no tempo de hesitação na díade 3 (1 minuto e 14 segundos), um pouco menor que na díade 1 (1 minuto e 25 segundos). Acreditamos que a postura da pesquisadora de maior acolhimento às produções da criança com DM, na díade 3, parece ter auxiliado na diminuição da tempo de hesitação apresentado por essa criança.

No que diz respeito aos *frames* de preenchimento de lacunas, na díade 1, observa-se que os mesmos têm a sua frequência incrementada, à medida que o parceiro interacional engaja-se na história. Nesse momento, observa-se, na díade 1, um maior uso do artefato cultural, demonstrando que parece que o mesmo entra na dinâmica interacional dessa díade e cumpre um importante papel de auxiliar, enquanto dimensão semiótica, a elaboração de narrativas e produção de sentido.

Também podemos observar uma vasta quantidade de *frames* de preenchimento de lacunas na díade 3, parecendo-nos indicar que o jogo de linguagem perguntas-respostas é algo recorrente na dinâmica escolar, sendo também um padrão relacional necessário para que as díades caminhem para uma compreensão da história. No bojo dessa análise, faz-se necessário destacar que, na díade 1, verificou-se nos *frames* de preenchimento de lacunas (cf. gráfico 5) uma maior incidência de narrativas envolvendo a descrição das ações dos personagens, parecendo indicar que essa díade necessitou caracterizar **o que os personagens faziam na história**. Já na díade 3, a dinâmica pesquisador-criança parece ter possibilitado que a criança com deficiência mental discutisse aspectos concernentes à intencionalidade das ações dos personagens, à elaboração de análises dos estados subjetivos e até à elaboração de metanarrativas acerca das gravuras (cf. episódio 18 da díade 3). A tônica na díade 3 era: **Por que os personagens fizeram isso? E para que o fizeram?**. Acreditamos que esse nível de elaboração narrativa revela-nos quanto essa díade parece ter mergulhado em aspectos intencionais, inferenciais e metanarrativos da história. Na nossa interpretação, esse mergulho nos aspectos da produção de sentido dessa díade pode estar associado à postura da pesquisadora, que se mostra atenta, cuidadosa e respeitosa às construções da criança com deficiência mental, o que pode ser evidenciado a partir de tais elementos: (a) abrir espaço para novos desfechos da história (cf. episódio 20); (b) uso de um tom melodioso (cf. episódio, 18); (c) retomar a história, juntando os elementos e fragmentos

narrativos construídos pela criança com deficiência mental (cf. episódio 16); (d) não aceitar os momentos em que a criança parece constatar as suas impossibilidades e limitações para construir narrativas e produção de sentido, usando expressões como: “*eu esqueci!*” (cf. episódio 20).

Observa-se também que a pesquisadora fornece pistas, problematizações, para que a criança com DM vá construindo, dinâmica e interacionalmente, múltiplos sentidos para a narrativa. Isso nos sugere que a pesquisadora parece criar uma forma de intervenção interessante que vai possibilitando um maior engajamento entre os participantes diádicos. Nessa direção, é possível pensar no que Feurestein denomina de “aprendizagem mediada”, em que o professor ou par mais experiente pode fornecer pistas mais complexas para a constituição de determinadas tarefas no contexto escolar. Essas pistas por vezes vêm travestidas da palavra “CERTO”, que a pesquisadora usa e que parece ser um jogo de linguagem prototípico da escola: o “certo” e o “errado”. A construção desse espaço semitótico, por meio da linguagem, garante a emergência de zonas de desenvolvimento proximal entre a díade pesquisadora-criança, revelando-nos que as limitações não são intransponíveis e irreversíveis, o outro social cumpre um papel de compensação cultural nesse processo (Meira, 2004). Ou seja, a denominada *abordagem compensatória* na educação sugere que se leve em consideração não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar o alunado na superação de suas limitações (Coll, 1995).

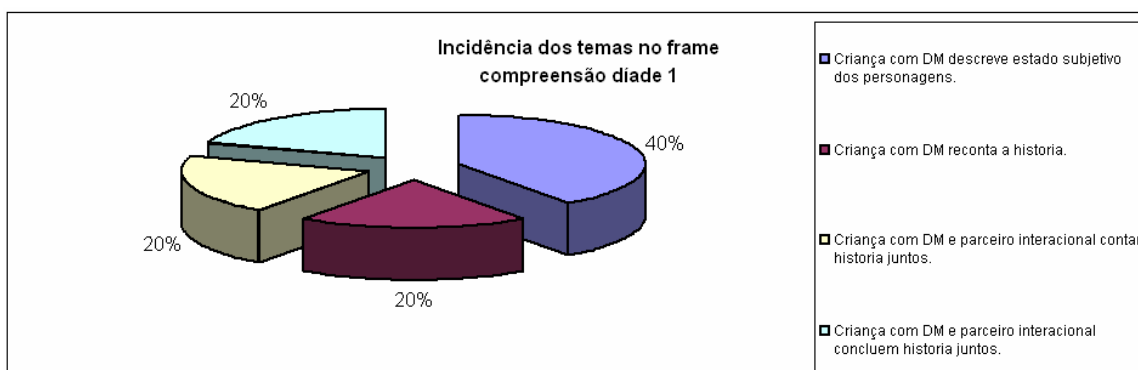
Outro aspecto que se destaca, na díade 3, é a abundância dos *frames* de autocrítica, nos quais se observa uma imersão da criança com deficiência mental nas suas próprias narrativas, com expressões lingüísticas abundantes e recorrentes durante os registros videográficos, como: “*Eita...*”; “*Ah, meu Deus...*”; “*Eu esqueci...*”, podendo revelar que a figura do pesquisador (aqui parecendo representar o professor) pode, de certa forma, ter inicialmente “intimidado” a criança. No entanto, a pesquisadora tem

uma postura de lidar com essas situações abrindo novas possibilidades para novos lances da criança no jogo da produção de sentido: *Você quem vai criar*"; *Tenta montar uma história com essas figuras aí...*"; *Que mais...?*. O mesmo não é observado na díade 1, em vez de imersão nas suas próprias narrativas, a criança com deficiência mental faz um movimento de crítica às posturas do parceiro, que procurava burlar as regras estabelecidas pela pesquisadora no início dos registros e retomadas, várias vezes, durante a construção da narrativa. Esse aspecto parece estar associado a uma certa observância da criança aos jogos de linguagem da pesquisadora, que interditou, várias vezes, as tentativas do parceiro interacional da díade 1 de ter acesso visual ao artefato cultural.

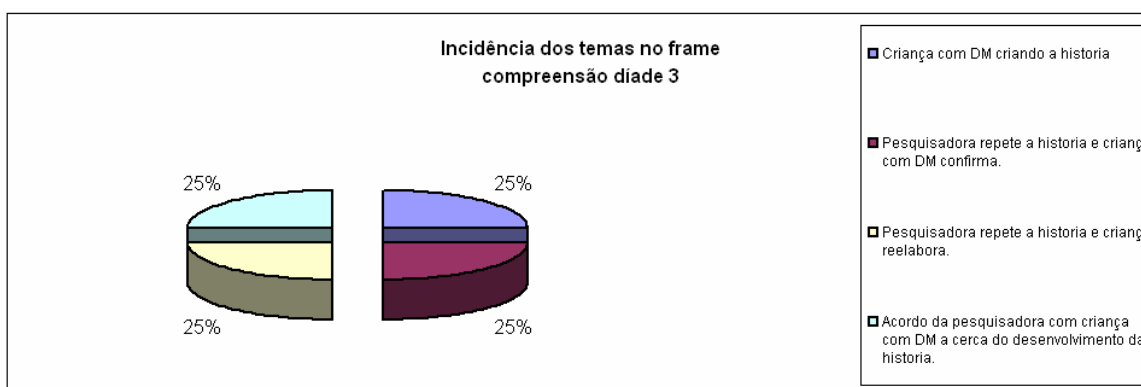
Outro padrão relacional observado nas díades 1 e 3 se refere aos *frames* de compreensão e, nesses podemos perceber a clara importância dos parceiros interacionais na produção de sentido e construção de narrativas da criança com deficiência mental. Assim, por exemplo, na díade 1, conforme gráfico abaixo, observamos a emergência de temáticas nos *frames* de compreensão que demonstram os momentos nos quais a criança com DM e do parceiro interacional contam juntos a história e os momentos em que a díade conclui a história. As demais temáticas emergentes, observadas no gráfico 9, também revelam os momentos em que a criança com DM reconta a história, a partir das intervenções discursivas com o parceiro interacional. O gráfico 9 permite-nos constatar como a produção de sentido é um fenômeno que transita por jogos de linguagem entre os parceiros e se constroem dinamicamente, a cada nova jogada/lance dos parceiros conversacionais. Nesse sentido, as relações horizontalizadas – criança deficiente mental - parceiro cumprem um papel importante para que repensemos as limitações e as ditas “dificuldades de abstrações, generalização e construções de narrativas” propugnadas pela literatura vigente (Coundry, 1998; Verdugo, 1995; Padilha, 2001). Observamos a

criação de um campo intersubjetivo entre essas crianças, via linguagem, ZDPs e a emergência de novos sentidos e compreensão para a história.

Gráfico 9. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na díade 1.



Na díade 3, observamos também um grande engajamento entre pesquisador e criança com deficiência mental, no que tange aos *frames* de compreensão, conforme o gráfico 29 ilustra. Nessa direção, pode-se observar como a pesquisadora é respeitosa e cuidadosa, tendo um papel imprescindível na emergência das seguintes temáticas: (a) repetição da história e confirmação da mesma pela criança com deficiência mental; (b) repetição da história e reelaboração da narrativa por parte da criança com DM; (c) acordo da pesquisadora com a criança acerca do desenvolvimento da história; (d) possibilidade de criação da história pela criança com DM. Essas temáticas permitem-nos refletir acerca do papel do professor criando espaço para a emergência de aspectos do desenvolvimento da criança com deficiência mental que estavam latentes, demonstrando que o mesmo pode cumprir um papel relevante na escola inclusiva para trabalhar as potencialidades e virtualidades desses sujeitos.

Gráfico 29. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na díade 3

Analisemos a dinâmica relacional das díades 2 e 4, no que se refere à produção de sentido.

7.0 – Análise comparativa das díades 2 e 4

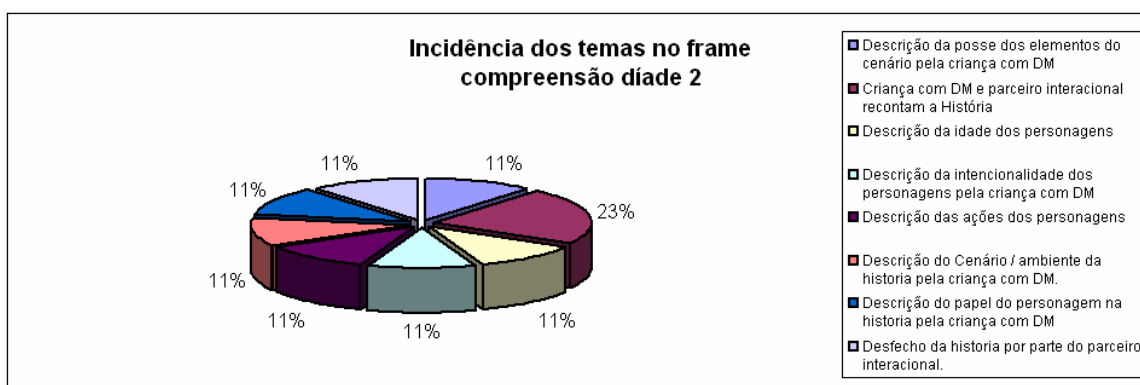
Na díade 2 observamos uma grande sincronia dos interlocutores na construção de narrativas, com baixíssima frequência de direcionamento e controle da pesquisadora. Observamos também uma frequência muito baixa dos *frames* de direcionamento (2 ao todo), apesar de haver uma relação de muita proximidade física pesquisadora-criança com DM, o que poderia ter incrementado a emergência de maior controle e direcionamento por parte da pesquisadora. Nesses *frames*, podemos destacar dois jogos de linguagem básicos: (a) solicitação da pesquisadora do título da história para a criança com DM; (b) solicitação da pesquisadora do desfecho da história para a criança com DM. (díade 4, cf. gráfico 33).

Por outro lado, na díade 2, observa-se a alternância dos *frames* de direcionamento, ou seja, um episódio no qual se percebe uma solicitação de ajuda da pesquisadora e outro momento no qual se percebe a interdição da pesquisadora às ações do parceiro interacional. A pesquisadora, na díade 2, parece atuar como uma figura de

autoridade – professor –, que ora interdita as ações das crianças na construção das narrativas, ora as encoraja.

Já na díade 4, a pesquisadora parece criar um espaço de mediação simbólica (intersubjetividade), que proporciona a emergência de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) e, conseqüentemente, de construção das histórias e de produção de sentido. Isso porque, após os dois *frames* de direcionamento (que são os últimos da díade 4), os parceiros interacionais acordam que a história está clara e compreensível para ambas as partes, finalizam a narrativa e, numa orquestração corporal, pesquisadora e criança com deficiência mental levantam-se da mesa para sair da sala.

No que tange aos *frames* de preenchimento de lacunas, podemos observar, na díade 2, uma altíssima frequência dos mesmos, com temáticas recorrentes acerca (a) das características físicas dos personagens; (b) das ações dos personagens; (c) da intencionalidade e dos estados subjetivos dos personagens. Esses *frames* foram sendo intercortados pelos *frames* de compreensão, o que indica, na nossa interpretação, um aspecto relevante acerca da participação do outro interacional na produção de sentido e construção de narrativas. Nos *frames* de compreensão (9 ao todo) da díade 2, pode-se observar, também nuances desse engajamento das crianças, evidenciadas pelo movimento de recontar a história em parceria.

Gráfico 19. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na díade 2

Os *frames* de preenchimento de lacunas também tiveram uma grande incidência na díade 4, caracterizados essencialmente por jogos de linguagem prototípicos da dinâmica escolar: questionamentos-respostas. Nesse contexto, a pesquisadora elabora diversas perguntas à criança com deficiência mental: (a) Por que elas saem daqui para a padaria?; (b) O que é que acontece?; (c) O que é que acontece que elas estão fazendo um bolo? depois?; (d) Que cara é esta da menina?. A díade 4 engaja-se nesse jogo de linguagem e procura produzir sentido para a história, utilizando alguns recursos, como: (a) repetição da fala do outro (alorrepetição); (b) maior manuseio do artefato cultural (apontar para as gravuras); (c) uso abundante dos dêiticos de lugar (aqui é...); (d) balançar a cabeça em sinal afirmativo para o parceiro; (e) fazer uma breve síntese da narrativa construída (em geral, esse papel foi desempenhado pela pesquisadora).

Numa perspectiva de cotejamento, encontramos também, na díade 4, alguns *frames* de compreensão (4 ao todo) também intercortando os *frames* de preenchimento de lacunas. No entanto, observamos que a criança com deficiência mental, em contexto interacional com a outra criança (díade 2), fez um movimento de recontar a história em parceria, o que não ocorre na díade 4. Isso pode estar associado a uma familiaridade prévia entre criança com DM – parceiro interacional, o que não existia entre a criança

com DM e a pesquisadora (díade 4). Essa familiaridade parece ter auxiliado a díade 2, na produção de sentido, pois a mesma fez um movimento de recontar a história em parceria.

A dinâmica relacional da díade 2, no que se refere à produção de sentido, nos lança num processo reflexivo acerca da deficiência mental, revelando-nos que é necessário estudarmos os ciclos e as transformações no desenvolvimento dessas crianças e os processos compensatórios que permitam transpor as “limitações” e “impossibilidades”. Na nossa ótica interpretativa, a singularidade do desenvolvimento desses sujeitos estaria nos efeitos positivos da interação social e nas trajetórias percorridas para a superação do “*déficit*”. A pessoa com deficiência mental não é apreendida como inferior aos seus pares, mas como aquela que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único, como destacava Vygotsky (1989). É a partir de estudos de análise interacional e microgenética como este que podemos desconstruir concepções mentalistas e representacionalistas (*déficits* de abstrações, generalizações simbolizações e narrativas) acerca desses sujeitos. Por outro lado, podemos apontar caminhos viáveis: uma compreensão dinâmica, interacional e de transformação dos jogos de linguagem da deficiência mental no tempo. Dessa maneira, a produção de sentido na deficiência mental é um fenômeno multifacetado e dinâmico, transformando-se a cada novo lance/jogada dos parceiros interacionais (aluno e professor) no contexto escolar

Após realizada a análise comparativa da produção de sentido das crianças com deficiência mental com diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador), destacaremos a dinâmica relacional criança-criança e pesquisador-criança, em relação ao fenômeno estudado nesta pesquisa.

7.1 – Análise comparativa da produção de sentido criança-criança e criança-pesquisadora

Sintatizaremos nesta última seção de análise de dados, as regularidades da produção de sentido da relação criança-criança e cotejá-las com as observadas na relação criança-pesquisadora.

De um modo geral, podemos observar um maior movimento de direcionamento da pesquisadora nas díades criança-criança do que nas díades criança-pesquisadora. Esse é um aspecto curioso da dinâmica relacional construída entre pesquisadora e crianças, pois, mesmo estando “fora de cena” nas díades 1 e 2 (criança-criança), observam-se muitas situações de intervenção e controle da pesquisadora, o que não ocorreu, por exemplo, com muita frequência nas díades 3 e 4, criança-pesquisadora.

Neste contexto, faz-se relevante também destacarmos que, na relação criança-criança, as temáticas dos *frames* de direcionamento estão mais associadas à interdição das ações das crianças, movimento que se evidencia principalmente na díade 1 (destacam-se, por exemplo, os seguintes episódios nos nossos registros videográficos: 5:22 seg.-5:24 seg.; 5:36 seg.-5:47 seg. e 13:22 seg.-13:42 seg.). Já na dinâmica relacional criança-pesquisadora, observamos, além de uma baixíssima frequência dos frames de direcionamento, que os mesmos travestem-se de um tom de ajuda, de encorajamento à construção das narrativas ((a) díade 3, por exemplo, nos seguintes registros videográficos: a pesquisadora sugere que as crianças montem uma história; discutam as temáticas sobre as quais os personagens conversam e a própria pesquisadora dá a sua versão sobre a história); (b) díade 4, por exemplo: auxílio da pesquisadora para a construção do desfecho da história). No entanto, o elemento que consideramos mais relevante foi o declínio dos *frames* de direcionamento, à medida que se identifica a construção de vínculos afetivos parceiro interacional-criança com deficiência mental, evidenciada a partir dos seguintes indícios: (a) a voz dos parceiros tornou-se mais

melodiosa; (b) os sorrisos começaram a emergir; (c) busca de contato visual entre as díades.

À medida que ocorre um adensamento desses vínculos, há um aumento dos *frames* de compreensão nas díades criança-criança. Nessas situações, observa-se uma regularidade de fenômenos lingüísticos e gestuais que nos revelam o *modus operadi* de produção de sentido das díades 1 e 2: (a) mão voltada para cima, em sinal de explicação; (b) a repetição dos enunciados; (c) a voz do parceiro torna-se mais melódica; (d) o aumento dos sorrisos na díade; (e) o aumento das tentativas da díade de contar toda a história; (f) o aumento dos gestos explicativos utilizando-se as mãos; (g) a abundância de expressões lingüísticas prototípicas de narrativas (foi....aí....); (h) as palavras faladas ao mesmo tempo; (i) maior utilização do artefato cultural por parte da criança com DM e (l) uso de expressões lingüísticas indicadores de compreensão por um dos parceiros: “*hum, rum*”, “*entendi!*”. Os *frames* de compreensão nas díades criança-criança emergiram mais freqüentemente como estratégias de produção de sentido do que nas díades criança-pesquisadora (**díades 3 e 4**). Dessa forma, parece haver um importante papel das trocas relacionais criança-criança na produção de sentido, revelando-nos o lugar das relações horizontalizadas em sala de aula.

No entanto, nas díades 3 e 4, podemos destacar uma grande freqüência dos *frames* de crítica, principalmente os atinentes à autocrítica; o que não se evidencia, por exemplo, nas díades 1 e 2. Na relação criança-pesquisadora são abundantes os episódios nos quais se usam expressões lingüísticas do tipo: “*Esqueci*”; “*Eu não sei não*”; “*Tcs...*”; “*Ai, meu Deus*”. Essas expressões, na nossa interpretação, podem demonstrar o que Mcdermott (1996) denomina de “cultura dos incapacitados” e revelar como está impregnado no contexto escolar as idéias de “atrasos maturativos/desenvolvimentais”, “déficits cognitivos” (abstração e generalização) e “limitações na construção de narrativas”, por exemplo. A escola foi construindo, historicamente, jogos de linguagem

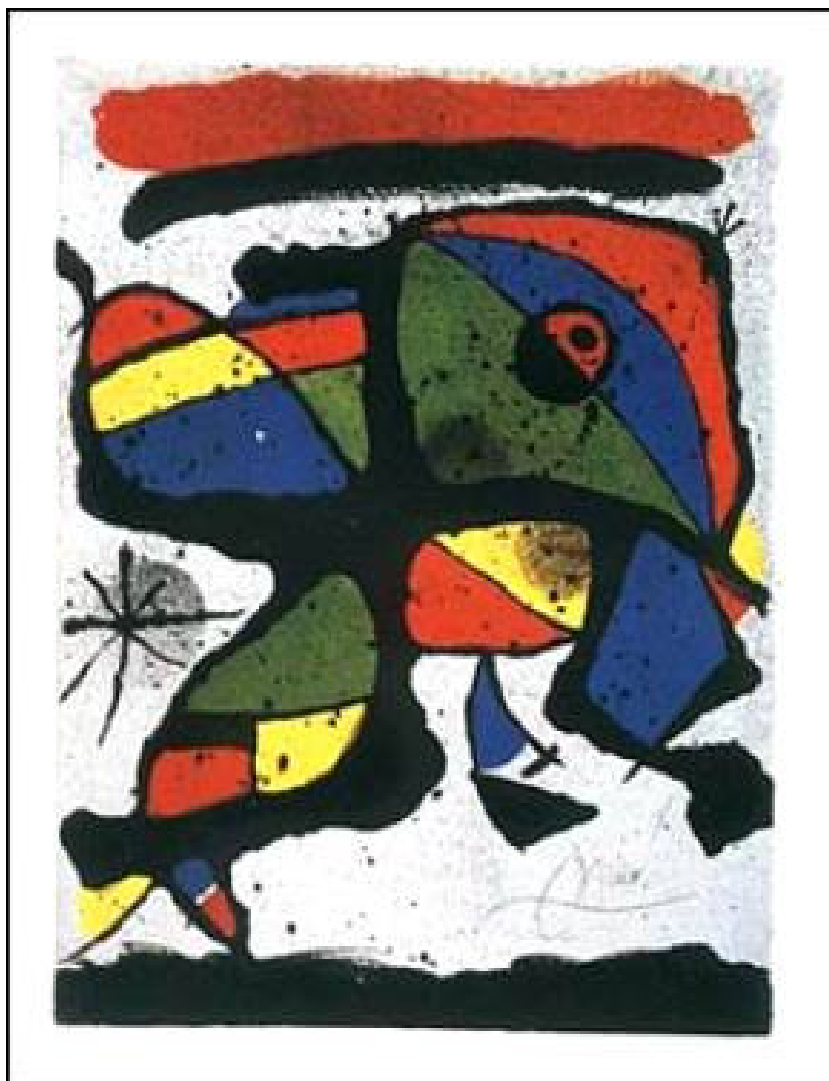
que reforçam as noções de impossibilidades e estagnações, propostas pela literatura da área da educação especial. Por sua vez, os seus interlocutores – crianças com deficiência mental e demais pares – entram nesse trânsito discursivo e parecem jogar, em alguns momentos, o jogo das impossibilidades. No entanto, fazemos menção das intervenções dos pares interacionais, que constroem outros padrões relacionais entre os jogos de linguagem (produção de sentido) e a deficiência mental, revelando-nos as potencialidades e virtualidades desses sujeitos em termos lingüísticos e desenvolvimentais, ratificando a nossa tese de que a produção de sentido é um fenômeno interacional, dinâmico e que se transforma ao longo do tempo (os jogos de linguagem). Nesse contexto, por exemplo, é válido ressaltarmos a postura adotada pela pesquisadora nas construções das relacionais das díades 3 e 4, no que tange à elaboração das narrativas e à produção de sentido. Nesse sentido, são abundantes as expressões lingüísticas do tipo: “*“Mas pensa, agora”*”; “*“O que tu achas?”*”; “*“Você quem vai criar”*”; “*“Tenta montar uma história com essas figuras aí...”*”; “*“Que mais...?”*”; “*“Aí...a mãe vira e faz o quê?”*”(Cf macroanálise das díades 3 e 4). Essa postura, esse novo olhar, possibilitou uma emergência de novos títulos para a história, de novos desfechos, de múltiplos sentidos para a narrativa. Nas díades 3 e 4, observa-se uma maior presença dessas construções metanarrativas do que nas díades 1 e 2. Acreditamos que a postura da pesquisadora mostra-nos a possibilidade de construção de um novo olhar acerca dessas crianças: um olhar que incide nas potencialidades e virtualidades desses sujeitos com relação à produção de sentido.

Para finalizarmos, observamos uma grande frequência de *frames* de preenchimento de lacunas nas quatro díades pesquisadas, sendo o jogo de linguagem mais frequente o concernente às perguntas e respostas. Se pensarmos o contexto etnográfico da nossa pesquisa (uma escola inclusiva), podemos entender o porquê desse recorrente jogo de linguagem. Porém, devemos frisar que, nos episódios nos quais

aparecem essas modalidades de jogos de linguagem, percebemos como o parceiro interacional entra no “trânsito discursivo” da criança e constrói indagações sobre o seu discurso. Gostaríamos de destacar que, na relação pesquisador-criança, podemos observar que, durante os registros videográficos, a relação foi construída basicamente em torno de questionamento e preenchimento de lacunas, algo prototípico dos jogos de linguagem construídos por professores-alunos.

Numa perspectiva de síntese, podemos dizer que, nas relações criança-criança e criança-pesquisadora, podemos perceber, em cada episódio recortado, como as díades foram (re)construindo interacionalmente a história, revelando-nos o caráter dinâmico e de transformação no tempo dos jogos de linguagem, pois, como diz o próprio Wittgenstein (2003, p.256) “os jogos de linguagem se transformam com o tempo”. Assim, historicidade, linguagem e desenvolvimento foram aspectos basilares deste trabalho, constituindo-se numa densa, complexa e indissociável teia que nos mostra como a produção de sentido na deficiência mental é engendrada a partir de jogos de linguagem que envolvem atores sociais e que se transformam dinamicamente no tempo.

Jogos da Vida: reflexões finais



Fonte: Composition, Miró, 1956.

REINVENÇÃO

*A vida só é possível reinventada.
 Anda o sol pelas campinase passeia a mão dourada
 pelas águas, pelas folhas. . .
 Ah! tudo bolhas que vêm de fundas piscinas
 de ilusionismo. . . — mais nada.
 Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.*

Cecília Meireles

JOGOS DA VIDA: reflexões finais

Tradicionalmente, os estudos sobre a deficiência mental têm enfatizado os *déficits* cognitivos, as dificuldades na criação de significados, na elaboração de abstrações, generalizações e na construção de narrativas (Padilha, 2001; Mantoan, 1988; Verdugo, 1995). Pouco se tem discutido, na literatura da área, sobre as múltiplas possibilidades de produção de sentido desses sujeitos **na e pela** linguagem. Em geral, os estudos acima mencionados, que vislumbram adentrar esse universo axiomático, procuram definir o sujeito com deficiência mental como aquele que pode chegar a “aprender”, a partir de práticas pedagógicas pautadas em modelagens comportamentais através de memorizações e meras repetições dos conteúdos de sala de aula. Mas questões acerca de como esse sujeito produz sentido interacionalmente e interpreta o mundo (refrata o mundo, na terminologia bakhtiniana) em suas múltiplas dimensões permanecem ainda pouco discutidas e em suspenso na literatura voltada para essa área.

Conscientes dessa escassez de propostas teórico-metodológicas, procuramos estudar o fenômeno da produção de sentido tomando por base um referencial pragmatista da linguagem, mais especificamente, as propostas de Wittgenstein em “Investigações Filosóficas”, as quais preconizam que o problema do sentido está notadamente relacionado ao uso que se faz das palavras e à dinâmica de enunciação e do discurso na experiência humana (Meira, 2007).

Em termos de fundamentos teórico-metodológicos, o presente estudo procurou se distanciar das pesquisas experimentais estandarizadas que defendiam, como analisam Meira (1997) e Valsiner, (2000): (a) o excesso de formalismo; (b) a elaboração de planos experimentais de observação (no sentido *stricto* do termo), orientados para comparações entre grupos, *performances* individuais ou tratamentos meramente estatísticos (embora eventualmente tenhamos recorrido a algumas análises de frequência, para fins

ilustrativos); e (c) aplicação de testes (como, por exemplo, os testes psicométricos ou similares).

Para transpor as limitações teórico-metodológicas das pesquisas experimentais, aliamos-nos aos pressupostos da análise interacional e da microgenética, que visam investigar a evolução entre os agentes sociais, sua atividade e os contextos para sua ação (Meira, 1995; Rulher & Jordan, 1997; Huberman & Miles, 1998), o que se atrela coerentemente ao referencial da pragmática wittgesnteiniana, a qual postula que a construção de sentido dá-se no uso que fazemos da linguagem em diferentes contextos e situações (Condé, 1998). A esse respeito, Costa (2003, p.26) sugere que, para Wittgenstein, o processo de produção de sentido é dinâmico e emergente nos diversos contextos discursivos que organizam nossa existência ou que “as palavras só adquirem significado no fluxo da vida”, aspecto que dialoga com o processo de “reinvenção” mencionado por Meireles no texto em epígrafe deste capítulo. Nessa direção, na presente pesquisa procuramos olhar para como o deficiente mental em contexto escolar com os respectivos pares interacionais (criança-criança e pesquisador-criança) reinventa o que a literatura tradicional chama de “normalidade” e “patologia” (abstrações, generalizações e *déficits* cognitivos).

Adotamos nesta pesquisa a idéia de *separação inclusiva* proposta por Valsiner (1997, 2000) segundo a qual no processo do desenvolvimento humano existe uma diferenciação entre indivíduo e contexto, mas esses são concebidos como mutuamente interdependentes. Tomando por referência esse aporte teórico, passamos a olhar para o fenômeno de produção de sentido na deficiência mental a partir de uma base relacional, dinâmica e de transformação no tempo, como também compreender que a vida “(...) não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é **polaridade** (grifos nossos) e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma **atividade normativa**” (Canguilhem, G. 1972, pp.209-210). Ou seja, o

conceito de “normal” ultrapassa a mera designação de fenômeno freqüente, defendida por Durkheim (cf. capítulo II), à medida que: “... uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatórias” (ibid., p.212). Mesmo do ponto de vista estritamente biológico, a patologia não se configura como um desvio da média, mas se reporta aos valores determinados pelo próprio ato de viver e pelos jogos de linguagem que constroem em sua existência.

• Contribuições metodológicas da pesquisa

No bojo dessas discussões, fez-se necessário utilizarmos a noção dos **campos semióticos** de Goodwin (2000), pois a mesma propõe que a ação humana deve ser analisada em termos de “configurações contextuais”: uma abordagem interacional que investiga o uso, concomitante, de múltiplos recursos semióticos pelos participantes, tais como diferentes classes de fenômenos sógnicos que emergem do fluxo da fala, da expressão gestual, da produção, do uso de registros materiais e da manipulação de artefatos.

Numa perspectiva de verticalização das problematizações norteadoras do estudo, podemos destacar: (1) Como ocorre o processo de construção do sentido e elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diversos parceiros interacionais (criança e pesquisador), num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE ?; (2) Qual o papel do outro interacional na elaboração e na produção de sentido, a partir das interações com crianças com deficiência mental leve em uma escola particular da cidade do Recife/PE?; (3) Como os artefatos culturais enquanto dimensão semiótica entram e participam da dimensão discursiva com vistas à construção da narrativa?. Nessa direção, partimos da hipótese de que a produção de sentido se constitui e se transforma através da própria interação

diádica (criança-criança e pesquisador-criança), ao longo do tempo. Também tivemos como objetivo geral analisar o processo de produção de sentido e de elaboração de narrativas entre crianças com deficiência mental leve e diferentes parceiros interacionais (criança e pesquisador),- num contexto etnográfico de uma escola da rede particular de ensino na cidade do Recife/PE.

Na direção de atingir as questões investigativas e os objetivos acima delineados, adotamos uma análise microgenética das interações e das contribuições do parceiro relacional na produção de sentidos e na elaboração de narrativas junto às crianças com deficiência mental leve, o que nos conduziu à realização de estudos de caso. Alicerçados na necessidade da realização de observações minuciosas e densas de um mesmo fenômeno, a análise microgenética foi realizada tomando por base os registros videográficos, uma vez que, dessa forma, foi possível capturar o fenômeno ora investigado (produção de sentido na deficiência mental), em tempo real. Esse tipo de registro, como defende Lyra (2000), e posterior análise microgenética favoreceram uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento do fenômeno investigado, porque os registros puderam ser analisados por nós, pesquisadores, diversas vezes, de diferentes maneiras e de modo bastante minucioso. Nesse processo, como mencionamos anteriormente fizemos uso da videografia, por apresentar-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos interacionais, na medida em que nos permitiu capturar parte considerável da densidade de informações inerentes às ações discursivas e gestuais, além dos detalhes do uso de artefatos.

Apesar da nossa clareza na relevância dessas ferramentas investigativas, procuramos, ao longo do nosso estudo, aproximá-las dos conceitos de “jogos de linguagem”, de cunho wittgensteiniano. Fez-se necessária essa aproximação, tendo em vista que partimos de um olhar sobre o fenômeno da produção de sentido na deficiência mental como jogos de linguagem que se constroem dinamicamente entre os pares

interacionais da pesquisa e que se transformam ao longo do tempo. Para viabilizar a aproximação acima referida, fizemos uma incursão no referencial da pragmática wittgensteiniana e constatamos a escassez de produção teórica acerca da temática da transformação dos jogos de linguagem com o tempo. No entanto, mesmo que Wittgenstein não se tenha dedicado especificamente às questões acima aludidas, acreditamos que indicou o que “entendemos ser uma chave histórica dos jogos de linguagem, ou seja, do tratamento desenvolvimentista emergente de tais ‘jogos’” (Meira, 2007, p.13). Articulamos as proposições wittgensteinianas com a análise microgenética (estudos de caso) e encontramos plausibilidade para adotarmos as mesmas como ferramentas teórico-metodológicas no nosso estudo.

Coadunados com essas questões, ressaltamos que a escolha da realização da análise microgenética dos quatro casos encontrou-se em sintonia com os objetivos do estudo, com a concepção de linguagem adotada, bem como com a opção da análise interacional e dos campos semióticos (Goodwin, 2000) como um modelo teórico-metodológico. Dessa maneira, a opção pelos estudos de caso e pela análise videográfica revelou a nossa crença de que a produção de sentido na deficiência mental caracteriza-se pelo seu caráter dinâmico, sociointeracional e de transformação no tempo. Isso implica necessariamente que procuramos compreender como se construíram essas produções de sentido **na relação entre as díades pesquisadas** e também analisamos os processos de mudanças micro e macrogenéticas de tais relações.

A opção pela adoção de estudos de caso na nossa pesquisa atrelou-se também ao fato de pensarmos produção de sentido não a partir do seu caráter ontogenético (competências, habilidades e *performances* da criança com deficiência mental), mas a partir de sua dimensão interacional, o que acarretou termos como lentes de análise do fenômeno estudado a relação diádica criança-criança e pesquisador-criança. Investigamos também as contribuições peculiares de cada parceiro na coconstrução da

elaboração de narrativas e produção de sentido e, concomitantemente, a dinâmica de coregulação empreendida pelos parceiros diádicos, ao longo de suas interações.

Considerando a vasta extensão do processo de coconstrução da produção de sentido dos deficientes mentais, via relações interacionais, foi necessária a realização de um recorte para a investigação do fenômeno em pauta. Esse recorte foi possível a partir da delimitação da unidade de análise que se constitui na menor unidade representante do fenômeno observado (Vygotsky, 2001). No nosso estudo, essa se referiu às contribuições do parceiro interacional que acarretaram modificações no curso da narrativa e na produção de sentido, representadas pelos *frames de direcionamento*, *frames de preenchimento de lacunas*, *frames de crítica* e *frames de compreensão*. De maneira mais detalhada, a definição desses *frames* é, ao mesmo tempo, ferramenta e resultado. Ou seja, as estratégias metodológicas construídas permitiram a análise do fenômeno de produção de sentido a partir de uma perspectiva interacional, dinâmica e de transformação no tempo e, concomitantemente, são também parte dos resultados deste estudo. Os *frames*, como já descrevemos no capítulo do método, são padrões comunicativos recorrentes e coconstruídos pelos parceiros relacionais, que emergem a partir de suas atividades cotidianas, através das quais podemos observar variabilidades, se investigadas sob um olhar microscópico (Villachan-Lyra, 2007). Os *frames* formam recortados, tomando-se por referência os momentos comunicativos entre os parceiros interacionais, dos quais resultou uma mudança na construção do texto.

Em termos de contribuições metodológicas do estudo, podemos destacar:

- (1) Um desenho teórico-metodológico que não questiona a produção de sentido centrada isoladamente no indivíduo com deficiência mental e nos parceiros interacionais, mas questiona o processo de construção de sentido elaborado pelos jogos de linguagem na e pela relação

diádica estabelecida entre indivíduo (criança com deficiência mental) e seus respectivos parceiros interacionais (criança dita “normal” e pesquisador).

- (2) Um distanciamento das pesquisas experimentais prototípicas das áreas da Educação Especial e da Psicologia Experimental Clássica, orientadas para comparações entre grupos, *performances* individuais ou tratamentos meramente estatísticos, bem como avaliação dos “déficits cognitivos” através de testes inteligência (os famosos testes de QI).
- (3) A adoção da análise interacional e microgenética que desconstrói as concepções mentalistas e representacionistas (*déficits* de abstrações, generalizações, simbolizações e narrativas) e aponta-nos caminhos viáveis para novas pesquisas nessa área: uma compreensão dinâmica, interacional e de transformação dos jogos de linguagem da deficiência mental no tempo.

• Contribuições da pesquisa para os estudos sobre produção de sentido na deficiência mental

Mas como os participantes jogaram o jogo da produção de sentido? Empreendendo um olhar analítico a respeito da dinâmica da produção de sentido nas díades pesquisadas, podemos destacar as seguintes constatações desta pesquisa, tomando por base as relações entre os distintos pares interacionais: CRIANÇA-CRIANÇA (díades 1 e 2); PESQUISADOR-CRIANÇA (díades 3 e 4); CRIANÇA COM DM E DIFERENTES PARES INTERACIONAIS CRIANÇA COM D.M E DIFERENTES

PARES INTERACIONAIS – criança e pesquisador (díades 1 e 3, e 2 e 4, respectivamente).⁷⁸

Nas relações CRIANÇA-CRIANÇA, podemos salientar as seguintes constatações do estudo:

- (1) Movimento de “controle”, “direcionamento” da pesquisadora às construções das narrativas das crianças. Atrelados a esses movimentos, os jogos de linguagem prototípicos das díades 1 e 2 transitaram em torno de perguntas-respostas. Esses cumpriram um papel importante no jogo, pois, à medida que as díades construíam um maior engajamento (aumento de sorrisos, voz mais melodiosa entre os parceiros, maior troca olhares, alternâncias e maior utilização do artefato cultural), percebeu-se um declínio dos jogos de linguagem perguntas-respostas, bem como da condução da pesquisadora à construção das narrativas.
- (2) Aumento dos *frames* de compreensão, à medida que ocorre um maior engajamento entre criança-criança, a partir dos indicadores acima mencionados.
- (3) Os artefatos culturais revelam-se recursos semióticos que auxiliam no processo de produção de sentido, sendo mais manipulados pela criança com deficiência, à medida que há um maior engajamento criança-criança, referidos no item (1).
- (4) Muitos dos “déficits” cognitivos (abstrações, simbolizações, narrativas e metaforizações) parecem também ser construções culturais, como

⁷⁸ É importante lembrar que a criança com DM das díades 1 e 3 é a mesma, da mesma forma que a criança com D.M das díades 2 e 4

defende Mcdermott (1996), pois constroem a “cultura dos incapacitados”. Esses “déficits” podem ser reconstruídos, redirecionados, reinventados a partir de novas trocas interacionais onde os parceiros criam pela linguagem um campo de mediação semiótica denominado por Vygotsky (1986) de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), podendo proporcionar também a emergência de novos jogos de linguagem no contexto escolar.

Nas relações CRIANÇA-PESQUISADOR, podemos salientar as seguintes contribuições do estudo:

(1) A emergência de uma maior incidência dos *frames* de crítica nas díades 3 e 4, corroborando a construção da dita “cultura dos incapacitados” mcdermottinana, revelando-nos como o contexto escolar parece estar impregnado das idéias de “atrasos maturativos/desenvolvimentais” e “*déficits* cognitivos”. A escola foi engendrando, historicamente, jogos de linguagem que reforçam as noções de impossibilidades e estagnações propostas pela literatura da área. Por outro lado, os nossos participantes constroem novos padrões relacionais e revelam-nos aspectos das potencialidades dos sujeitos com deficiência mental e que a interação é uma chave interpretativa para repensarmos as conceituações de estagnações e limitações acima aludidas.

(2) A pesquisadora pôde construir uma intervenção pautada no que Feuerstein denomina de “aprendizagem mediada”, ou seja, fornecer pistas de ordem de complexidade crescente para a construção do

conhecimento e a emergência de aspectos ainda não evidenciados em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

(3) As narrativas são reelaboradas após a intervenção da pesquisadora, fazendo a criança criar novos enredos, construir metanarrativas, encontrar outras formas de narrar a história, mas também firmar pontos de vistas contrários às intervenções da pesquisadora, conforme comentado na análise de dados das díades 2 e 4, o que ratifica o caráter dinâmico, interacional e de transformação dos jogos de linguagem e produção de sentido ao longo dos registros videográficos. O que pode também ajudar, futuramente, os professores a construírem uma prática pedagógica que proporcione a emergência da criticidade das crianças com deficiência mental em sala de aula.

(4) Há uma abundância dos *frames* de crítica (autocrítica), principalmente na díade 3, que nos fala dessa cultura da estagnação, limitação e impossibilidade assumida pela criança com deficiência mental. Mas também nos revela a possibilidade de a própria criança se lançar na análise do seu conteúdo discursivo, assumindo uma postura mais auto-reflexiva (algo tido pela literatura como um grande “deficitário” nesses sujeitos).

Nas relações estabelecidas pelas DÍADES 1, 3 e DÍADES 2, 4, podemos salientar as seguintes contribuições do estudo:

(1) Vasta quantidade de jogos de linguagem perguntas-respostas em todas as quatro díades, sendo algo recorrente na dinâmica escolar e

também um padrão relacional necessário para que as díades caminhem para a compreensão da história. O lado positivo desse jogo de linguagem pode facilitar o professor a levantar questionamentos e problematizações para a criança com deficiência mental preencher as lacunas do conhecimento e construir diversas compreensões/sentidos para os conteúdos de sala de aula.

(2) Vasto uso do artefato cultural na díade 1, demonstrando que o mesmo entra na dimensão interacional e cumpre um importante papel enquanto dimensão semiótica para a elaboração de narrativas e a produção de sentido. Nesta direção a escola poderia utilizar mais freqüentemente artefatos culturais como fotos, imagens, filmes, dentre outros, para auxiliar no processo de construção de sentido em sala de aula. É claro que, de maneira intuitiva, os professores já fazem uso dos artefatos culturais, mas de forma ocasional, e talvez sem a devida clareza da importância dos mesmos para a compreensão e produção de sentido das crianças com deficiência mental.

(3) A abundância dos *frames* de preenchimento de lacunas intercortados pelos *frames* de compreensão, na díade 2, nos indicando um papel importante que as relações horizontalizadas (criança-criança) desempenham na produção de sentido e na construção de narrativas. Nesse processo, percebemos que a criança dita “com deficiência mental” não é inferior aos seus pares, mas é qualitativamente diferente (Vygotsky, 1986). No bojo dessas considerações acreditamos que os professores poderão fazer arranjos interacionais que proporcionem a troca entre crianças com deficiência mental com diversos parceiros, auxiliando uma construção coletiva da

aprendizagem, da socialização dos “saberes” e das “aprendizagens” em sala de aula. O que se atrela à noção defendida neste estudo que a produção de sentido constrói-se dinamicamente e transforma-se ao longo do tempo através das relações interacionais tecidas em sala de aula. Assim, é nas e pelas interações que o professorado pode distanciar-se de um modelo de ensino voltado unicamente para competências e limitações individuais, e adotar uma proposta pautada no partilhamento das aprendizagens e vivências no lócus pedagógico.

(4) A dinâmica relacional pesquisador-criança (principalmente na idade 3) parece ter possibilitado que a mesma mergulhasse em discussões temáticas sobre a intencionalidade das ações dos personagens, a elaboração dos estados subjetivos dos mesmos e as construções de metanarrativas, aspectos considerados “deficitários” pela literatura mais tradicional da área da educação especial e que contestamos neste trabalho. Em sala de aula o professor poderia auxiliar as crianças com deficiência mental à construção de metanarrativas e a reflexões acerca das tarefas que elaboram, através de questionamentos do tipo: (a) por quê está realizando isso?; (b) para quê esta realizando esta tarefa?; (c) como está realizando esta tarefa?; (d) que materiais você precisa para construir esta tarefa?. Estas são algumas das poucas reflexões que o professorado pode levantar para, junto aos demais integrantes da turma, subsidiar a criança com deficiência mental a adoção de uma postura mais crítica frente ao conhecimento e ajudar na construção do sentido entre esses sujeitos.

(5) As problematizações da pesquisadora constroem um espaço semiótico por meio da linguagem que garante a emergências de ZDPs

nas díades 3 e 4 (já que na díade 1, a postura da pesquisadora foi travestida de maior controle e direcionamento), revelando-nos que as limitações da deficiência mental não são intrasponíveis e irreversíveis, pois as trocas com o outro cumprem um papel de compensação cultural nesse processo (Meira, 2004). Encontramos evidências empíricas para ratificar a adoção de uma “abordagem compensatória na educação” (Coll, 1995) que não leva em consideração apenas a gravidade das dificuldades desses sujeitos, mas as estratégias pedagógicas para a superação das mesmas.

- **Novas perspectivas de pesquisa**

O trabalho não pode ser exaurido neste momento, pois entendemos que o mesmo abre perspectivas para estudos posteriores, com novos enfoques emergentes, entre os quais gostaríamos de evidenciar:

(1) Pesquisa do processo de construção do sentido a partir dos jogos de linguagem que a criança com deficiência mental constrói com os seus pares sociais em diversos contextos culturais. A finalidade desses estudos será investigar como se constroem os jogos de linguagem em situações escolares e em contextos culturais, como os sugeridos, de alguma maneira, pelos estudos de Mcdemott (1996) e Lave (1980), que analisam as regularidades no campo da ação e dos discursos de um dado grupo social.

(2) Investigação das relações de apego mães-crianças com deficiência mental, no processo de construção de sentido. Poderia ser investigada uma atividade lúdica construída num contexto domiciliar,

sendo analisados os jogos de linguagem prototípicos da relação diádica e seus impactos para a construção de um apego seguro bem como o processo de construção de sentido. Aliado a esse pressuposto, estaríamos adentrando uma percepção dos jogos de linguagem desse núcleo familiar acerca da “normalidade” e da “patologia”. Nesta mesma direção temática, poderiam também ser investigadas, usando os *frames* propostos no presente estudo, as relações afetivas estabelecidas pela criança com deficiência mental no contexto escolar. Por exemplo, as relações de apego construídas por esta criança com seus pares ou professora exerce algum impacto nos jogos de linguagem por eles estabelecidos? E no processo de produção de sentido? Qual o papel de cada um dos *frames* no processo de produção de sentido em díades que apresentam diferentes padrões de relações afetivas? Existiriam diferenças importantes nesta direção? Estas são algumas das várias questões que poderiam ser investigadas.

Finalizando, acreditamos que a deficiência mental é um fenômeno multifacetado e dinâmico, transformando-se a cada novo lance/jogada pelos parceiros interacionais (aluno-aluno e professor-aluno) no contexto escolar e, por isso mesmo, capaz de ser reinventado a cada momento. Pois, como diz Cecília Meireles; “***A vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada!***” Cabe a nós, pesquisadores, trilharmos essa perspectiva, refinando o nosso olhar sobre o “diferente”, “portadores da desrazão”, “crianças do dissenso”, mas, sobretudo, artífices da produção do sentido!

Referências



Fonte: Daybreak Tagesanbruch, Miró, 1968.

REFERÊNCIAS

• Livros e Artigos:

ALTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras Incertas*. Campinas, Editora da UNICAMP.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo, Robe.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). (1992a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

_____. (1992b). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BEYER, H. O. (2005). *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Mediação.

BONETI, R. (1993). *A Escola como lugar de Integração (ou lugar de segregação? da criança portadora de deficiência intelectual*'. Educação em Questão, Natal.

BRANDÃO, M. Helena N. (1996). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

BORCKMEIER, J. e HARRÉ, R. *Narrativa problemas e promessas de um novo paradigma alternativo*. Revista Psicologia Reflexão e Crítica, vol.16. nº 3, Porto Alegre, 2003, PP. 1-13.

BRONCKART, J. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC. Brougère, G. (1995).

BUENO, J. G. S. (1997). "A Produção Social da Identidade do Anormal". In: FREITAS, M.C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo. Cortez.

CANGUILHEM, G. (1982). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

CERRATO, L & SKHIRI, M. (2003). *Analysis and measurement of communicative gestures in human dialogues*. Proc. Of AVSP 2003, St. Jorioz, France, pp.251-256.

CONDÉ, M.L.L (1998). *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume.

- COUDRY, M. I. Hadler. (1988). *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.
- CARVALHO, R. E. (2000). *Temas em Educação Especial*. 2ª ed, Rio de Janeiro.
- COLL, C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes 5Médicas.
- CORRER, Rinaldo(2003). *Deficiência e Inclusão Social – construindo uma nova comunidade*. Bauru, SP: EDUSC.
- COSTA, C.(2003). *Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- COUTINHO, T. (no prelo). “Impact Evolution of a Parent Education Program in Early Intervention”. In: Actas do VIII Congrès International de I Á. I. F. R. E. F Competence, Adaptation. Saint Sauveur des Monts, Québec.
- DASCAL, M. & T. Katriel (1979). *Digressions a study in conversational coherence*. IN: J. PETOFI (ed.). Text vs. Sentence, vol. 26, pp.76-95.
- DANIELS, Harry (Org) (1994). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus.
- DANIELS, H. (2002, org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola.
- DE CARLO, Marysia M. R. P. (1997). *Por detrás dos muros de uma instituição asilar- um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência*. Tese de Doutorado- Faculdade de Educação. UNICAP.
- DE CARLO, Marysia M. R. P. (1999). *Se esta casa fosse nossa ... instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo, Plexus.
- DE LEMOS, Cláudia. (1992). Prefácio. In: PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes
- DONNANGELO, M. C; PEREIRAS, L. (1979). *Saúde e Sociedade*. 2ª Ed. São Paulo: Duas Cidades.
- DURKHEIM, E. (1983). *As Regras do Método Sociológico*. 2ª ed. Seleção de textos de José Artur Gianotti. São Paulo. Ed. Abril Cultural (Série os Pensadores).
- EVANS(1994). In: DANIELS, Harry (Org) (1994). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, Papirus.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e Dialógo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Impresso do Brasil, Curitiba, PR.

- FIGUEIREDO, R.M. V. (2002). *Políticas de Inclusão: escola – Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. XI ENDIPE, Goiânia.
- FERREIRA, M. C. C. *A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental*. (1994). Campinas, SP. Tese doutorado (Psicologia Educacional). Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas.
- FOGEL, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FOGEL, A. (1995). A relational perspective on attachment. Em W. Koops, J. B. Hoeksma e vanden Boon (Eds.). *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches*. Amesterdan: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- FOGEL, A., G., A.P., Hsu, H., & West-Stroming, D. (2006). Change processes in relationships: Relational-historical research on a dynamic system of communication. Book manuscript submitted for publication.
- FOGELI A. & LYRA, M. C. D. P. (1997). Dynamics of development in relationships. Em F. Masterpasqua e P. A. Perna (Eds.), *The psychological meaning of chaos* (pp. 75-94). Washington, DC: American Psychological Association.
- FONSECA, V. de.(2002). *Educação e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica*. Porto Editora. Porto.
- FONSECA, V. de. (1995). *Educação Especial: uma introdução às idéias de Feurstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. de. D.(1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (1984). “1954 – Introdução (in Bins Wanger):. In: MOTTA, M.B. (org). *Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro, Forense Universitária (coleção Ditos e Escritos I).
- FOUCAULT, M. (1980). *O Nascimento da Clínica*. 2a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitárias.
- FOUCAULT, M. (1978). *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- FOUCAULT, M. (1975). *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- FREITAS, M. T. A. (2000). Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica. Juiz de Fora: UFJF, 2000 (mimeo)
- FREITAS, M. T. A. (1998). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF

- FREITAS, M. T. A. (2002). *Vygotsky & Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto.* São Paulo EDUFJF e Ática.
- GEAUDREAU, J. E CANEVARO, A. (2003). *L'Éducation des Personnes Handicapées Hier et Aujourd'hui.* Montreal, Faculté des Sciences de L'Éducation, Université de Montreal.
- GEOFFREY B. Saxe et alli (1994). IN: DANIELS, Harry (Org). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. A interação de Crianças e o Desenvolvimento das Compreensões Lógico-Matemáticas : Uma Nova estrutura para a Pesquisa e a Prática Educacional.* Campinas, SP, Papirus.
- GÓES, M. C. R. (1995). *A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação.* Temas em Psicologia, 1, pp. 23-30. (Cognição e Linguagem). Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo.
- GONZÁLEZ, J. A. T. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas.* Porto Alegre, Artmed.
- GOODWIN, M. H. & GOODWIN, C. (2000). *Emotion within situated activity. Linguistic Anthropology: A reader.* A Duranti. Malden, MA, Oxford, Blackwell: 239-257 (originally published as pp. 33-54 in *Communication: Na Arena of Development*, edited by nancy Budwig, Ina C. Uzgris and James V. Wertsch, Stamford CT: Ablex, 2000).
- GOODWIN, C. (2000). *Action and embodiment within situated human interaction.* Journal of Pragmatics, 32, 1489-1522.
- GOOFMAN, E. (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall; (tradução brasileira: *Enigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975).
- JANNUZZI, G.S.M.(1992). *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.* 2ª ed. Campinas, b SP: Editora Autores Associados.
- JORDAN, B. & AUSTIN, H. (1995). *Interaction Analysis: foundations and practice.* *The Journal of the Learning Sciences* , 4 (1), pp.39-103.
- KNOX, J.E.; STEVENS, C. *Vygotsky and Soviet Russian Defectology: an introduction* (1993). In: Vygotsky L.S. **The Collect Works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology.** New York, London: Plenum Press.
- KOCH, I. V. (2003). *A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.*

- HAZIN, I. e MEIRA, L. (2004). *Múltiplas Interpretações para a Zona de Desenvolvimento Proximal na Sala de Aula*. IN: CORREIA, M. . Psicologia e Escola: uma parceria necessária. Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 45-57..
- HUBERMAN, A. & MILES, M. (1998). *Data management and analyses methods*. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp 179-210). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LAKATOS, E.M. (2007). *Fundamentos Da Metodologia Científica* 6.ed. São Paulo: Atlas.
- LAKOFF, G. (1987). *Women fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The university of Chicago Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LAVELLI, M. Pantoja, A. P. I. H., Messinger, D. & FOGEL, A. (2005). *Using micogenetic designs to study change process: a relational-historical approach*. In: D. M. Teti (Ed.). Handbook of research methods in development psychology. Baltimore, MD: Blackwell Publishers.
- LEONTIEV (1991). *O Desenvolvimento do Psiquismo Humano*. São Paulo: Moraes.
- LINS e SILVA, M. e SPINILLO, A.G. (2000). *A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias*. In: Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n.3, PP. 337-250.
- LOWY, M (1988). *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Muchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 3ª Ed. Ed. Dusca Vida.
- LEONTIEV, A. N. (1988). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev (eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ed. Ícone.
- LURIA (1988). *Diferenças culturais de pensamento*. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev (eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58). São Paulo: Ed. Ícone.
- LYRA, M.C.D.P. (2000). *Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida*. Psicologia Reflexão e Crítica, 13, (02) 257-268.
- MALLINOWSKI, A. (1962). *Uma Teoria Científica da Cultura*. Rio de Janeiro, Zahar.

- MARCUSCHI, L.A. (2003). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- MARKOVÁ, I. (1991). *Introduction*. In I. Marková & K. Foppa (eds), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Springer-Verlag.
- MARKOVÁ, I. (2006). *Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, Vozes.
- MARKOVÁ, I. et al. (2001). La démocratie dans sens relations entre langage et pensée. *Bulletin de Psychologie*, 54, pp.611-621.
- MARKOVÁ, I. (1998); MOODIE, E. ; FARR, R.; DROZDA-SENKOWSKA, E. et. Al *Social Representations of the individual: a post-communist perspective*. *European Journal of Social Psychology*, 28, pp.797-829..
- MATURANA, R. & VARELA, F.G. (1995). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas. Editorial Psy.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1989). *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- MANNONI, M. (1998). *A Criança Retardada e a Mãe*. 4ª Ed. São Paulo Martins Fontes.
- MANTOAN, M. T. E. (1989). *Compreendendo a Deficiência Mental- novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione.
- McDERMOTT, R. P.; HOOD, L. Institutional psychology and the ethnography of schooling. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Eds.) **Children in and out of school: ethnography and education**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982, pp. 232-249.
- McDERMOTT, R. P.; VARENNE, H (1995). *Culture as Disability*. **Antropology & Education Quarterly**, v. 26, n. 3 (pp. 324-348).
- MEIRA, L. (2007). *Produção de Sentidos na Zona de Desenvolvimento Próximas: teoria e método numa proposta de inspiração pragmatista*. PP.1-39.
- MEIRA, L. (2004). *Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática*. In: Vetor Netclém. Série de Divulgação Científica em Educação Matemática. Campos dos Goytacazes, Ed. FACIC.
- MEIRA, L. & LERMAN, S. (2001). *The Zone of Proximal Development as a symbolic space*. IN: Social Science Research Papers, 13, 1:1-40.

- MEIRA, L. (1995). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 59-71.
- MEIRA, L. (1995). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 59-71.
- MEIRELES, V. e SPINILLO, A. (2004) *Uma análise da coesão textual de da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos*. Estudos de Psicologia, 9(1), 131-144.
- MISÉS, R. (1977) *A Criança Deficiente Mental*. Rio de Janeiro: Zahar.
- OLIVEIRA, M. K. (1995). *Linguagem e Cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento*. *Temas em Psicologia*, 1, pp. 1-10.
- OLIVEIRA, M. K. (1995b). Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. *São Paulo: Scipione*.
- ORLANDI, E. (1986). *A Análise do Discurso: algumas observações*. In: Linguística: Questões e controvérsias. Revista D.E.L.T.A, nº 1, São Paulo, set/fev.-1985/1986, vol. 2 pp. 106-126.
- PAN, J.R.A. (2003). *Afetividade e Sexualidade na Pessoa Portadora de Deficiência Mental*. São Paulo, Edições Loyola.
- PADILHA, A.. M. L.(2001). *Práticas Pedagógicas na Educação Especial*. Campinas, SP: Autores Associados.
- PERRENOUD, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre, RS, Artmed.
- PINO, A. (1995). *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. *Temas em Psicologia*, 1, 31-40.
- RETARDO MENTAL: definição, classificação e sistemas de apoio (2006). American Association on Mental Retardation. 10ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ROGOFF, B. (1990). Apprenticeship in thinking. *New York: Oxford University Press*.
- ROMMETVEIT, R. (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. In: I. Marková and K. Foppa (Eds.). *The dynamics of dialogue* (pp. 83-100) Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

- SACKS, O. (2001). *Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxiais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, S. & MORATO, P. P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto, Porto Editora.
- SASSAKI, K. R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. RJ:WVA.
- SCHIFFRIN, D. (1997). *Theory and method in discourse analyses: what context for what unit?* Language and Communication, 17 (2), pp. 75-92.
- SHAPIRO, R.L. e HUDSON, J. A (1997). *Coherence and cohesion in children's stories*. InJ. Costermans e M. Fayol (Orgs.), Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text (pp. 23-48). Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum.
- SILVERMAN, D. (1993). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. *London: SAGE Publications*.
- SKLIAR, C. (1997). *Educação & Exclusão – abordagens sócio-atropropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação.
- SMOLKA, A. L. B. (1995). *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. Temas em Psicologia, 1, pp. 11-22.
- SUASSUNA, L. (1995). *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus.
- SPINILLO, A. (2001) *A produção da história por crianças: a textualidade em foco*. In CORREA, J., SPINILLO, A. e LEITÃO S. Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ(pp. 72- 116).
- VALSINER, J. (1988). *The Development of the Concept of Development: historical and epistemological perspectives*. In: W. Damon & R. Lerner (orgs). Handbook of Child Psychology. 5 th edition. V. 1. New York: Willey.
- VALSINER, J. (1997). Culture and the development of childrens's action: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- VALSINER, J. (2000). *Culture and human development*. London: SAGE Publications.
- VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. *Vygotsky – Uma Síntese (1999)*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (dir., 1995) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.
- VYGOTSKY Lev. S. (1989) *Fundamentos de Defectologia*. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- VYGOTSKY, Lev. S (1993). **The collect works of L.S. Vigotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1996). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins
- VYGOTSKY, L.S.& LURIA, A..R (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: o Símios, Homem Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WATKINS, J. (1984) *Science and Scepticism*. New Jersey: Princeton.
- WERNECK, C. (1997) . *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. .R. J.,WVA.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington: American Psychological Association.
- WITTGENSTEIN, L. (1958/2003). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes.
- WITTGENSTEIN, L. (1969). *On Certainty*. Oxford: Blackwell.

- **Teses e Dissertações:**

PINHEIRO, M. A. (2006). *A Linguagem como forma de vida: uma leitura wittgensteineana sobre a gramática da doença mental no discurso da reforma psiquiátrica*. Dissertação de Mestrado, UNICAP, Recife.

VILLACHAN-LYRA, P. (2007). *Relações de Apego Mãe- Criança: um olhar dinâmico-relacional*. Tese de Doutorado em Psicologia Cognitiva, UFPE, Recife.

ROSA, E. C. de S. (1990). *Aluno Portador de Deficiência: Problema Médico-Pedagógico ou conquista da cidadania? – A Educação Especial em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

WANDERLEY MOREIRA, F.S. (1997). *Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

- **Textos da Internet:**

OBRAS DE MIRÓ. Disponível no site: WWW.artepropria.com.br/miro. Capturado em 12/01/2009.

MEIRELES, Cecília. Disponível no site [WWW. Geocities. com/fedarsp](http://WWW.Geocities.com/fedarsp). Capturado em 12/01/2009.

SILVA J. E SILVA, V. L. T (2008). *Introdução ao pragmatismo Lingüístico*. Disponível no site: WWW.filosofia.org.br. Capturado no dia 18/12/2008.

- **Documentos:**

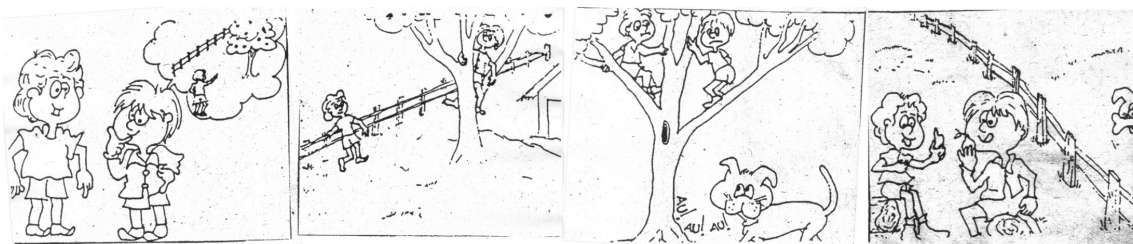
MAIA, Rejane (2001). “Pedagogia Inclusiva: Contribuições a uma nova prática em sala de aula” (Mimeo).

Anexos

Fonte: Figur gegen Rote Sonne 99, Miró, 1950.

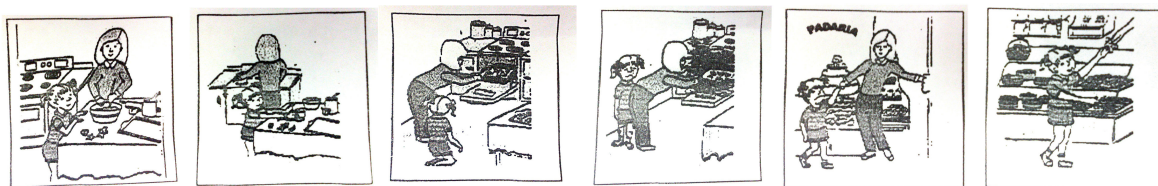
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 2: Material Utilizado nas Díades 1 e 2.



Fonte: Lins e Silva ; Spinillo, 2000.

Anexo 3: Material Utilizado nas Díades 3 e 4.



Fonte: Shapiro e Hudson, 1997 .

Anexo 4:
GRÁFICOS DA DIADE 1

Gráfico 1. Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na diáde 1.

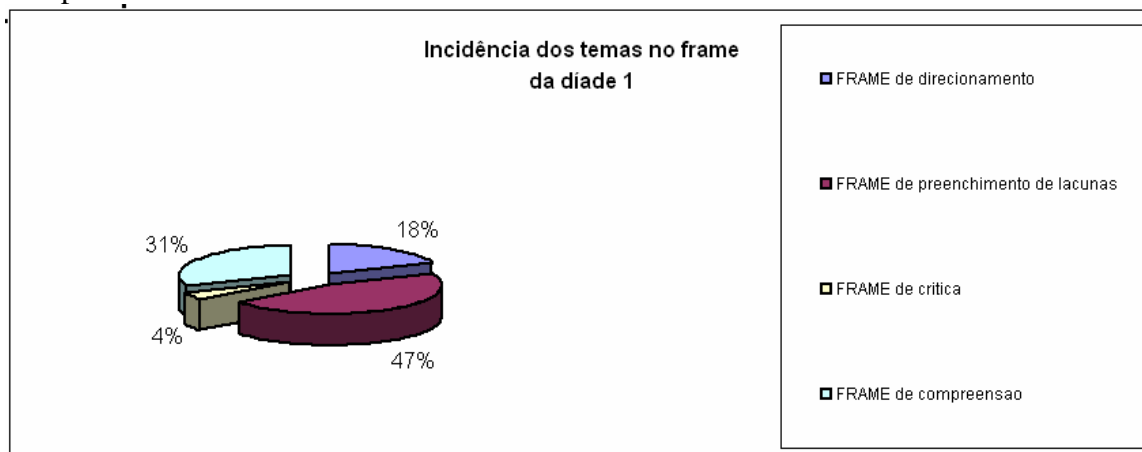


Gráfico 2. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na diáde.

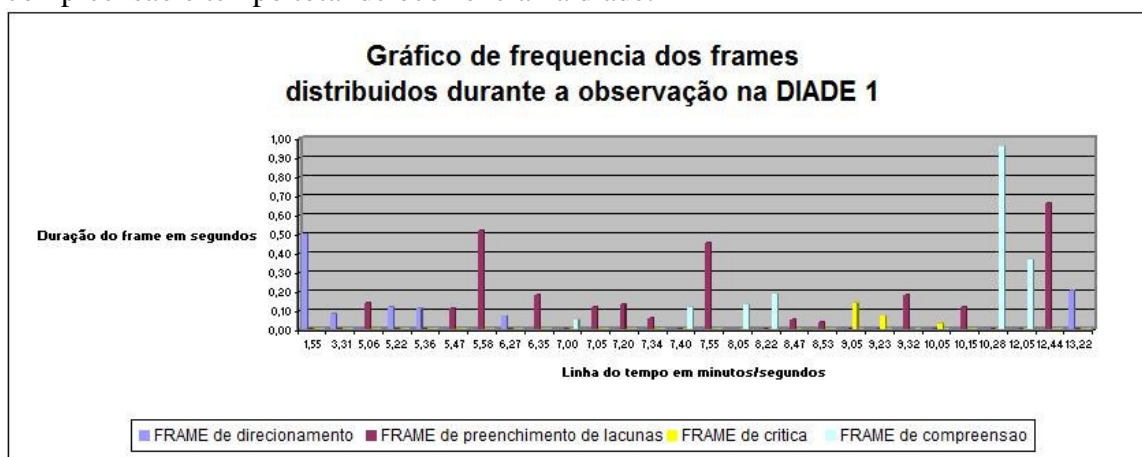


Gráfico 3. Incidência dos Temas no *frame* de direcionamento na diáde 1

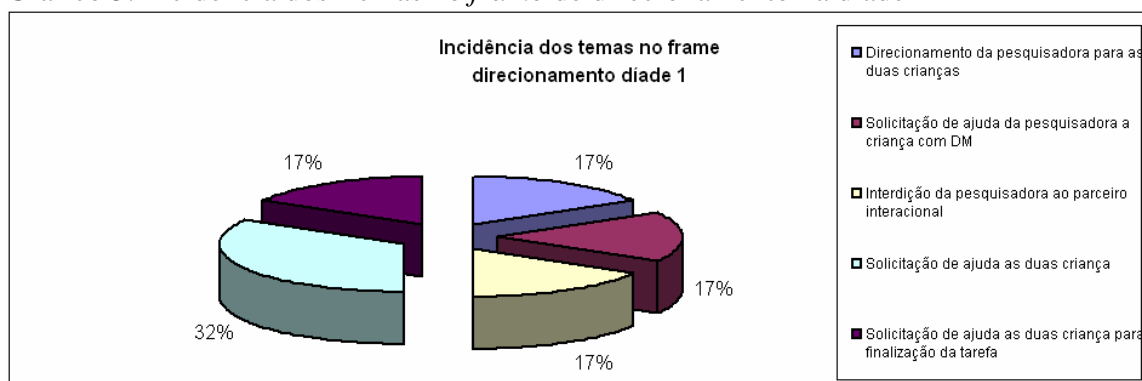


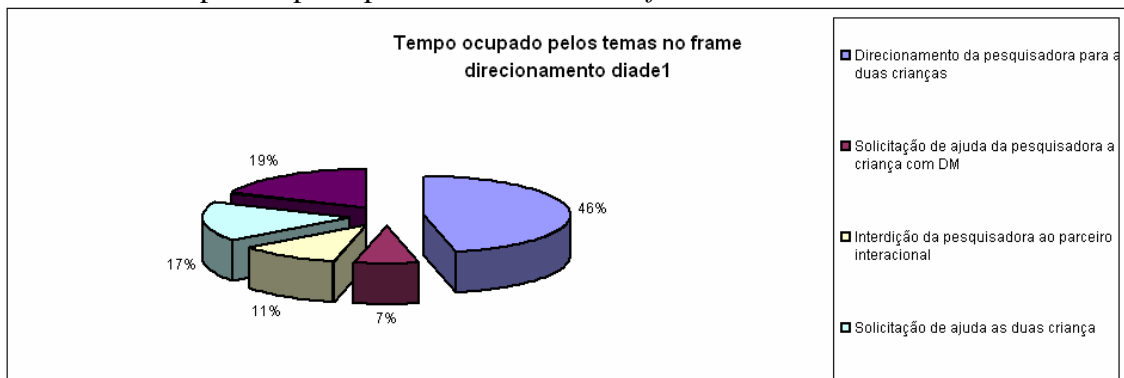
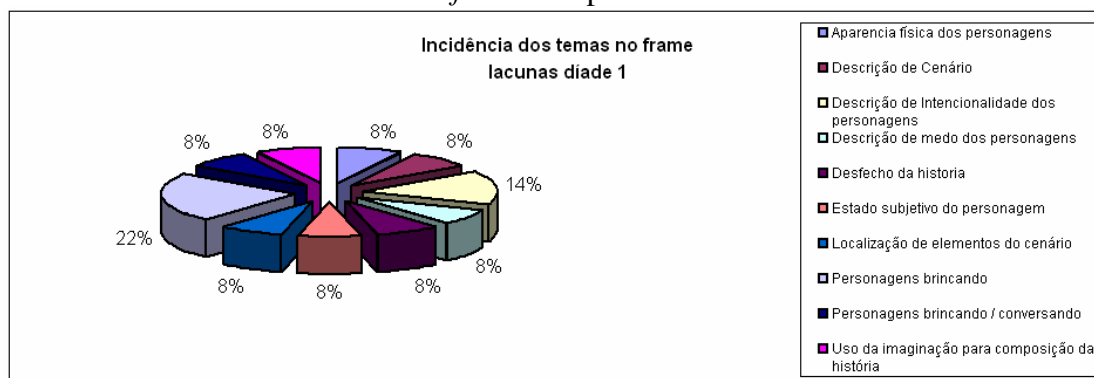
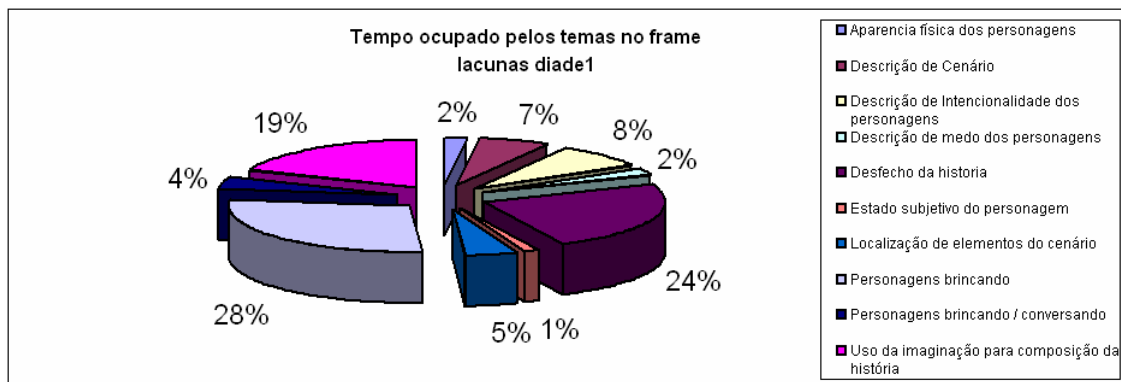
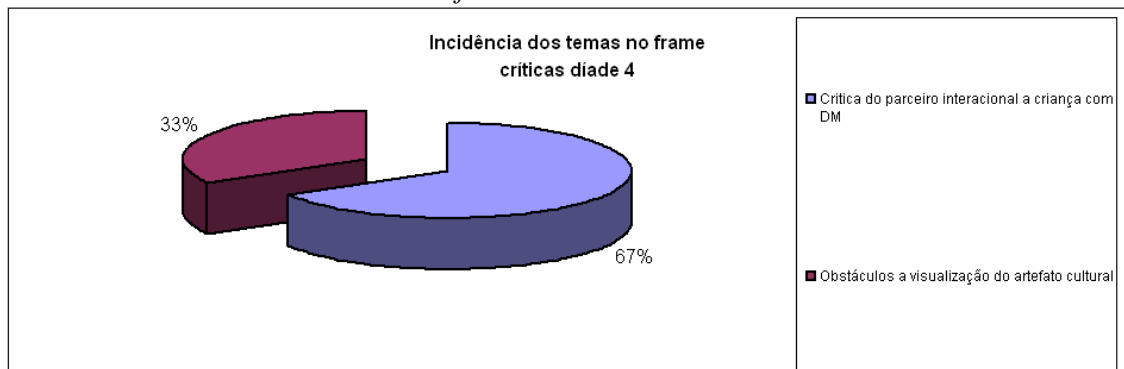
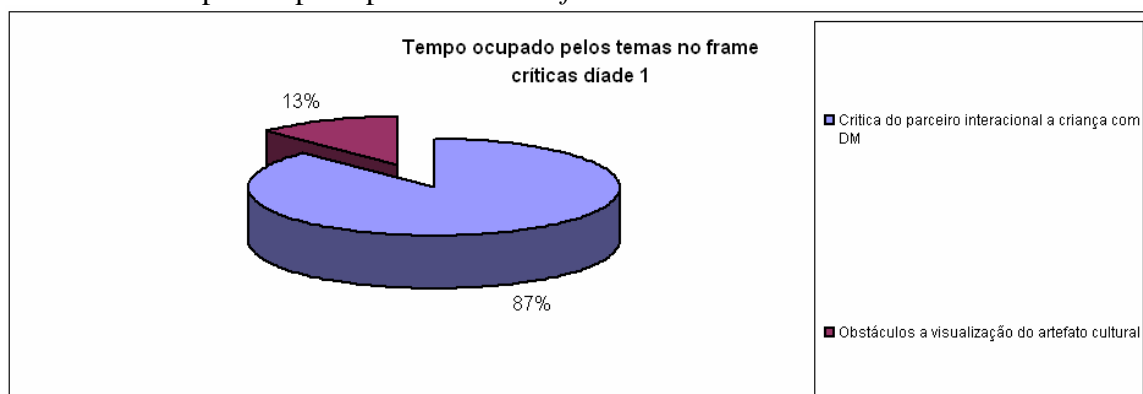
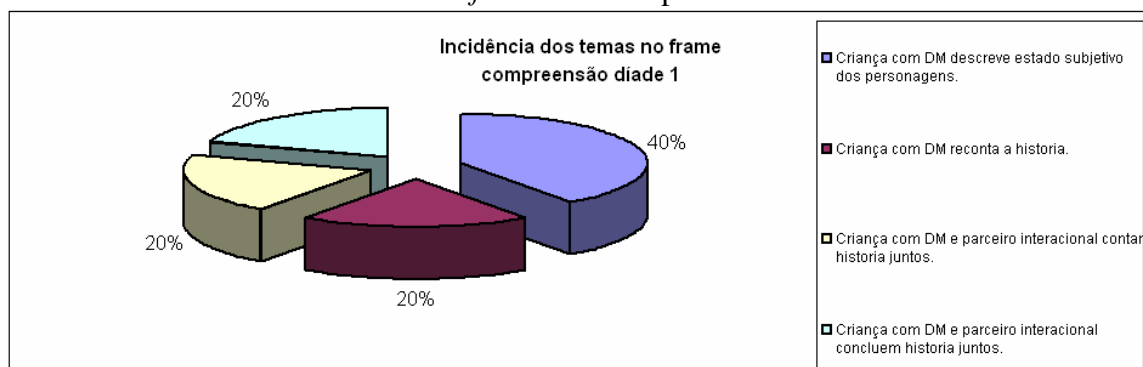
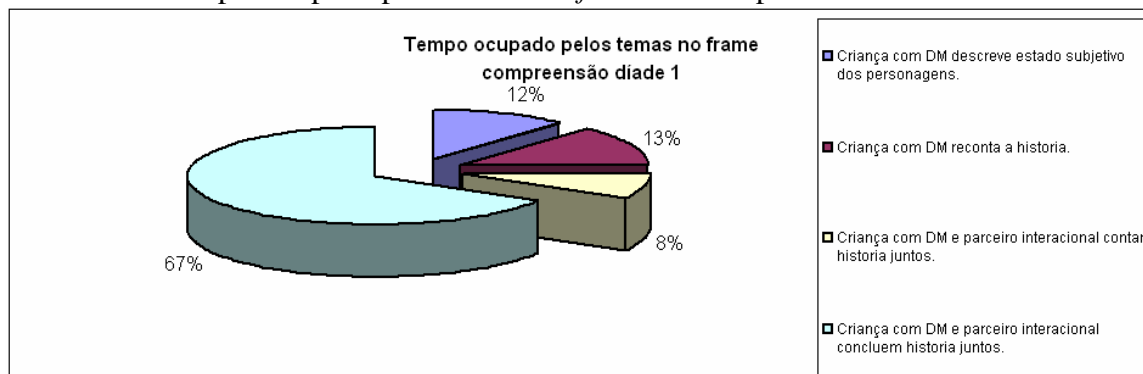
Gráfico 4. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de direcionamento na diáde 1Gráfico 5. Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas na diáde 1.Gráfico 6. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de preenchimento de lacunas na diáde 1.Gráfico 7. Incidência dos temas no *frame* de crítica na diáde 1.

Gráfico 8. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de crítica na diáde 1.Gráfico 9. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na diáde 1.Gráfico 10. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de compreensão na diáde 1.

ANEXO 5: GRÁFICOS DA DIADE 2

Gráfico 11. Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na diáde 2

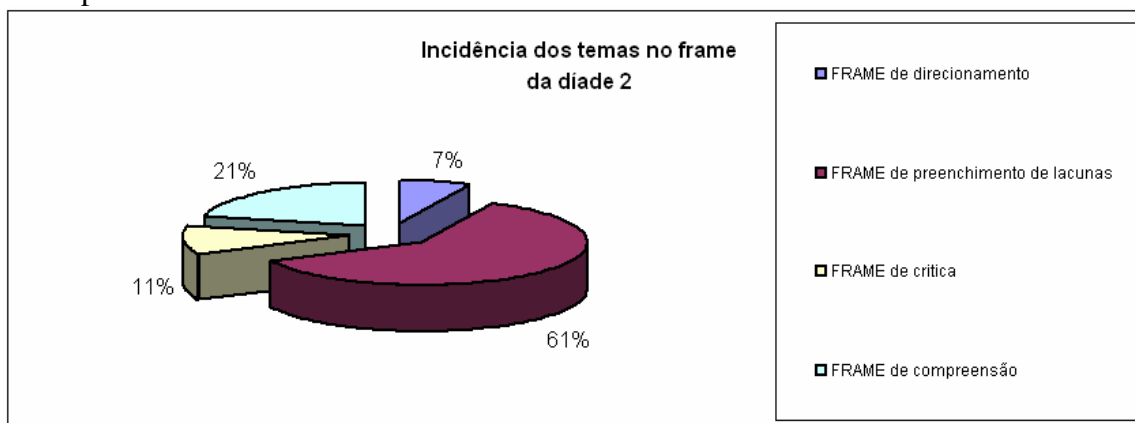


Gráfico 12. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na diáde 2

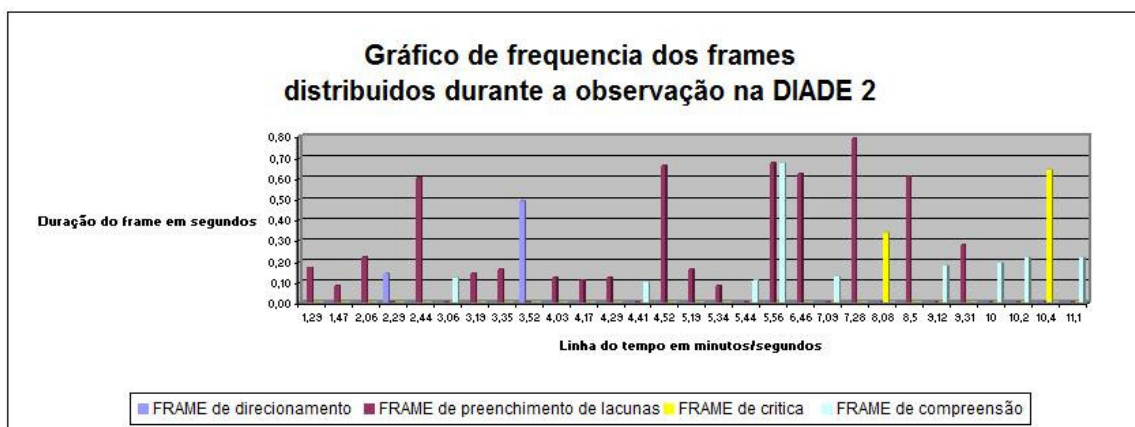


Gráfico 13. Incidência dos Temas no *frame* de direcionamento na diáde 2

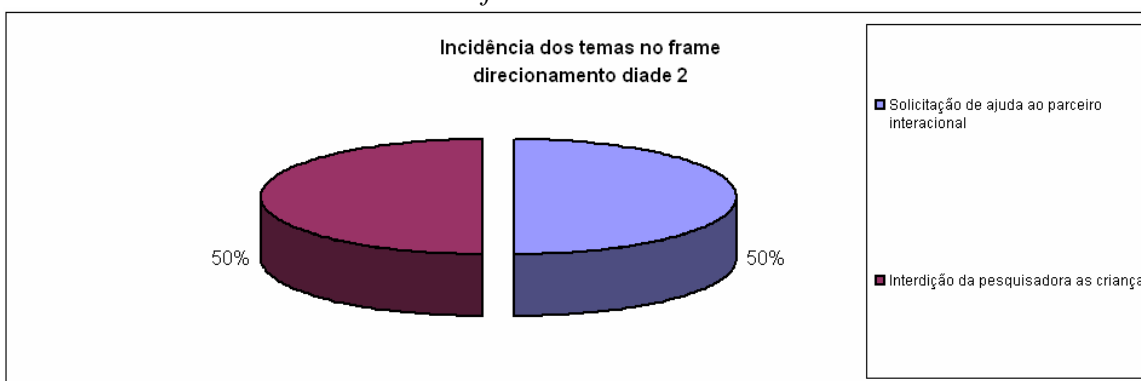


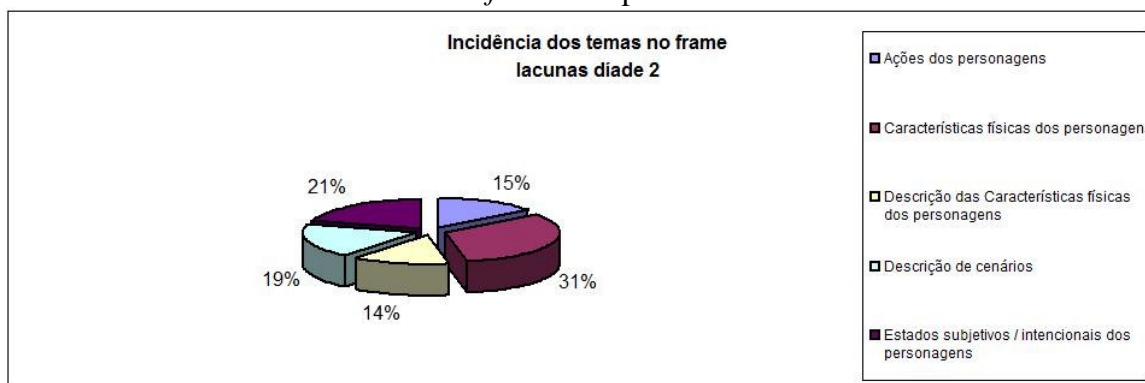
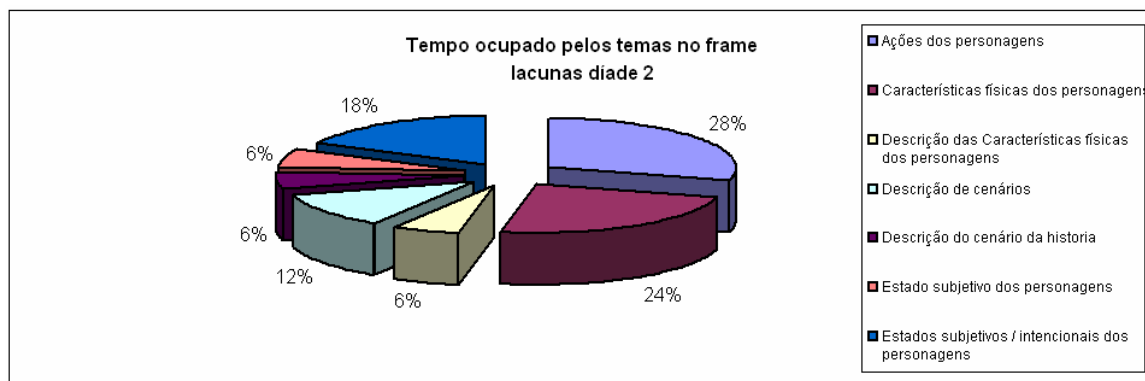
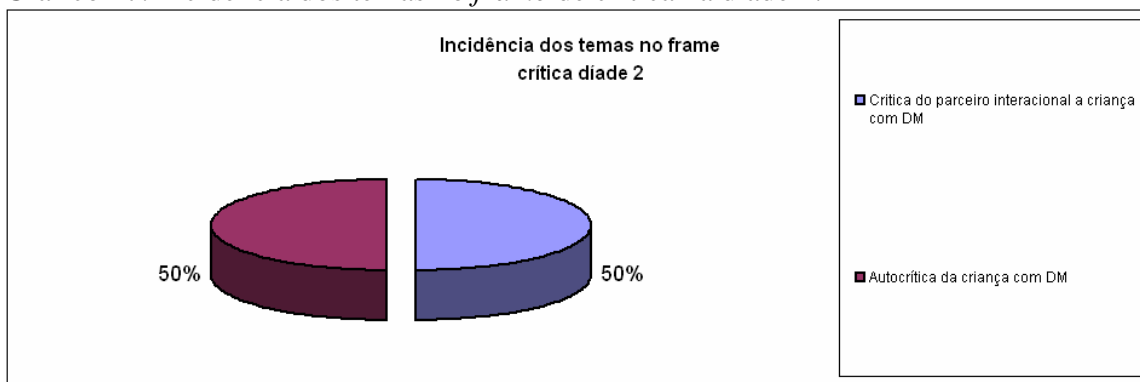
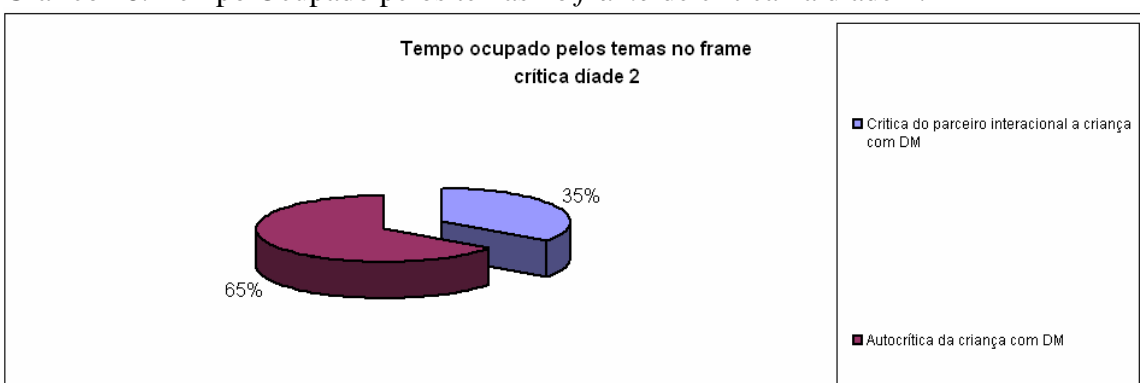
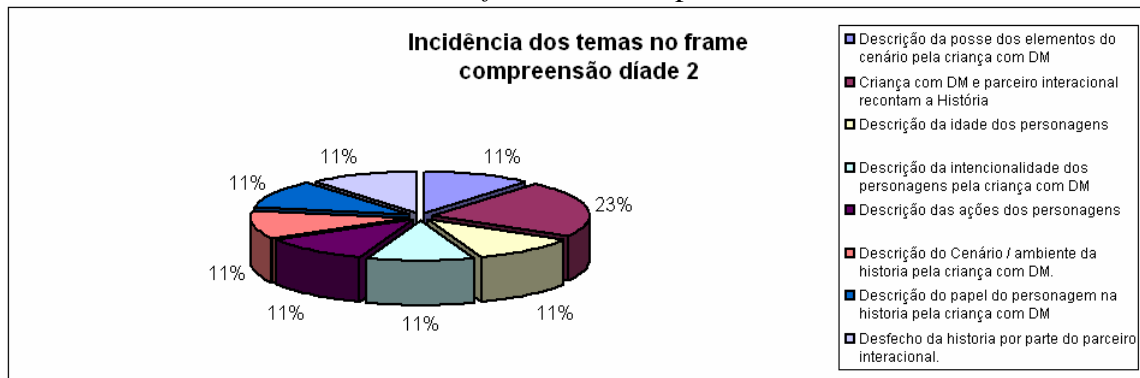
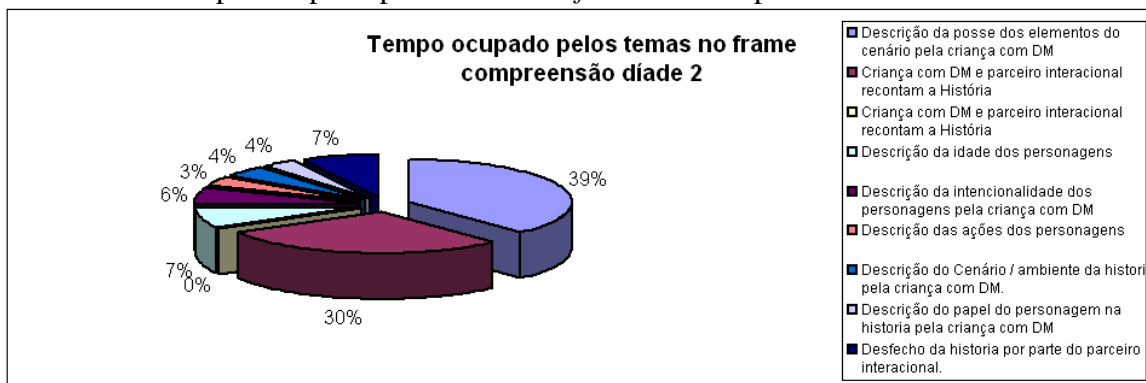
Gráfico 14. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de direcionamento na diáde 2Gráfico 15. Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas na diáde 2.Gráfico 16. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de preenchimento de lacunas na diáde 2.

Gráfico 17. Incidência dos temas no *frame* de crítica na diáde 2.Gráfico 18. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de crítica na diáde 2.Gráfico 19. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na diáde 2.Gráfico 20. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de compreensão na diáde 2.

Anexo 6:
GRÁFICOS DIADE 3

Gráfico 21. Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na diáde 3

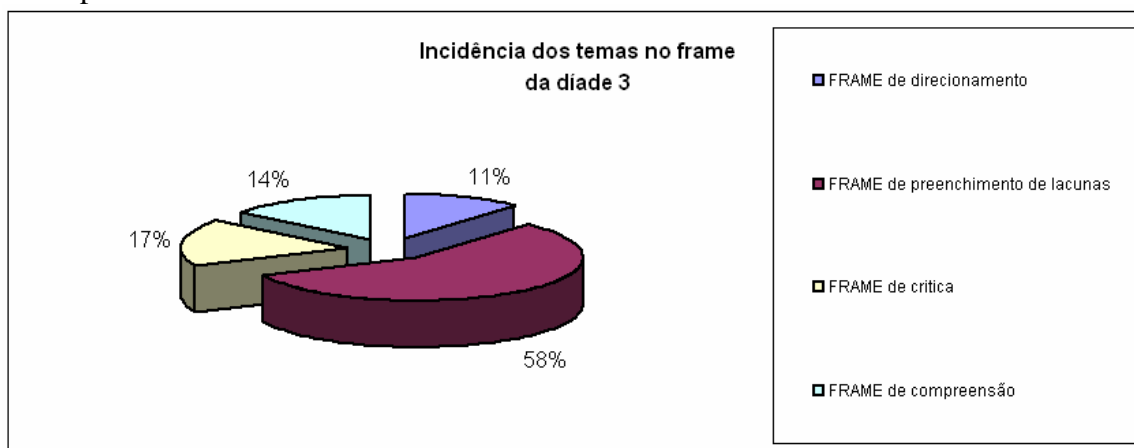


Gráfico 22. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na diáde 3.

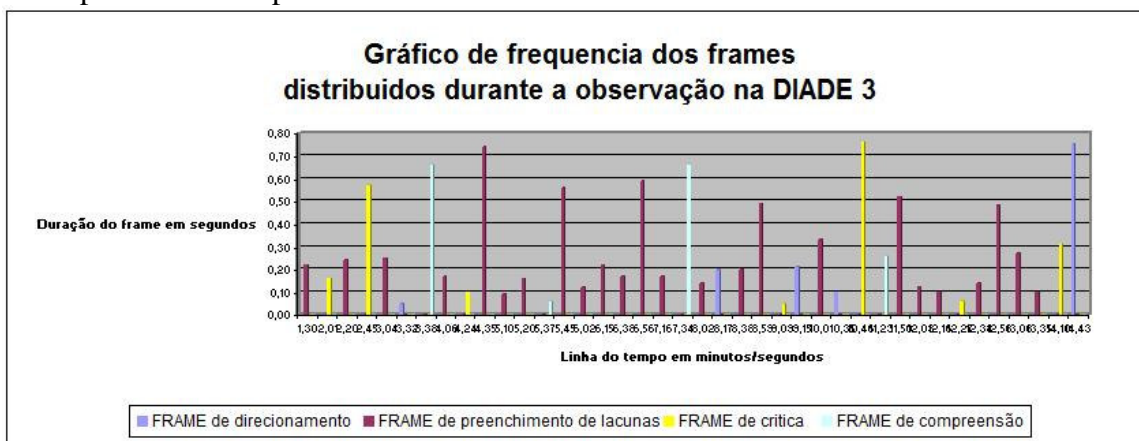


Gráfico 23. Incidência dos Temas no *frame* de direcionamento na diáde 3

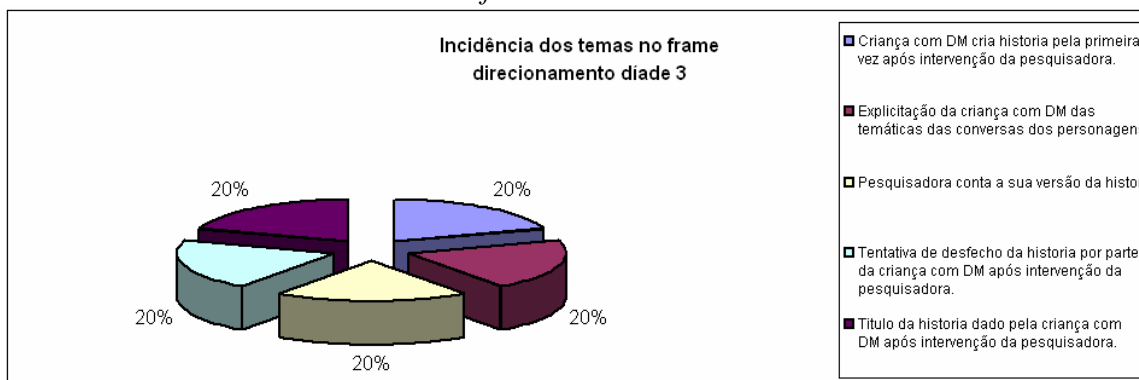


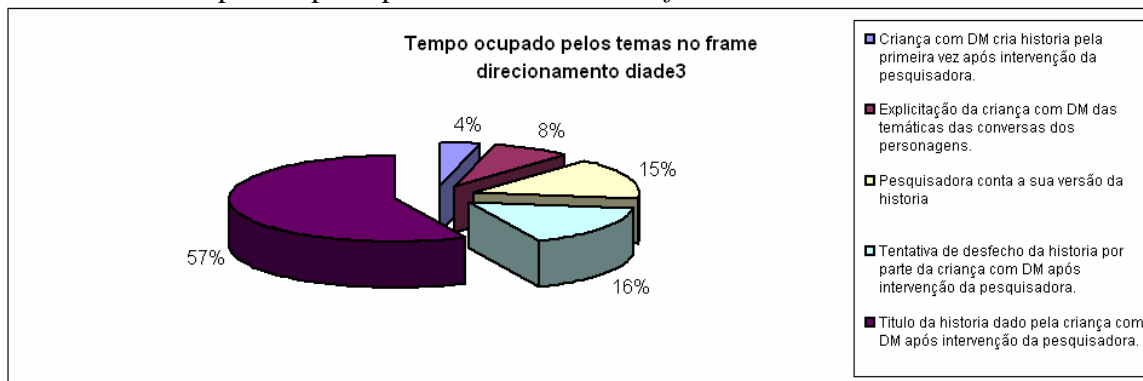
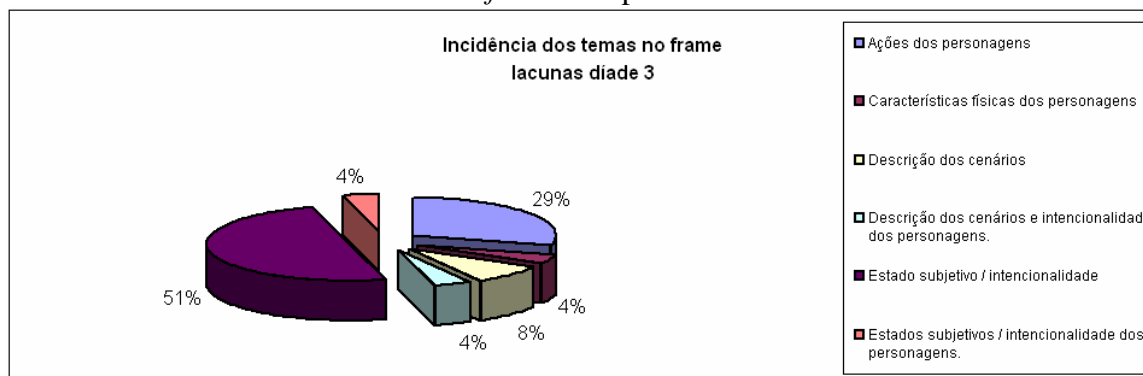
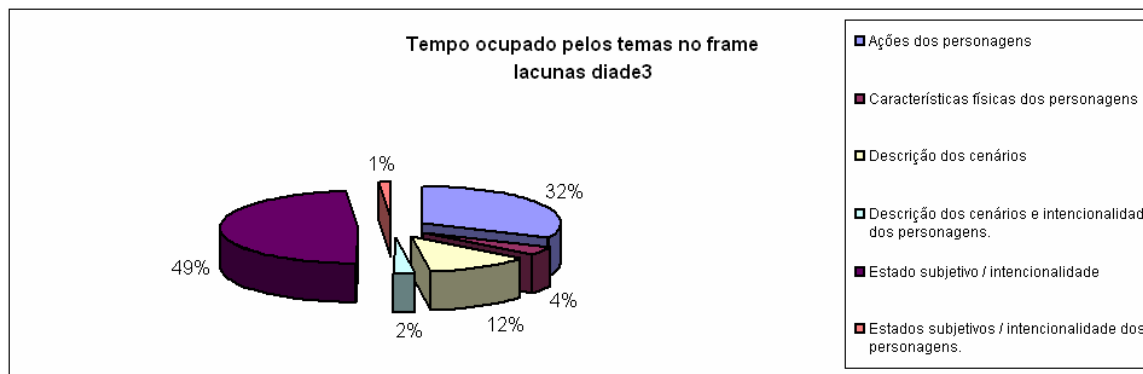
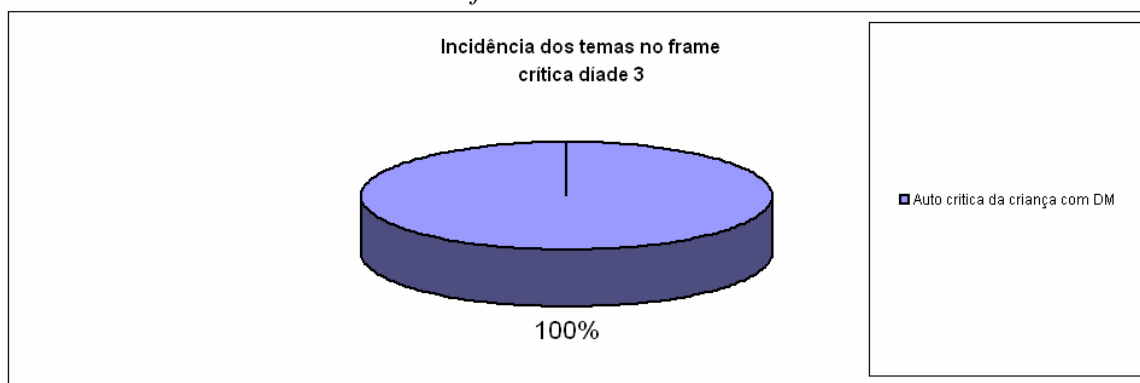
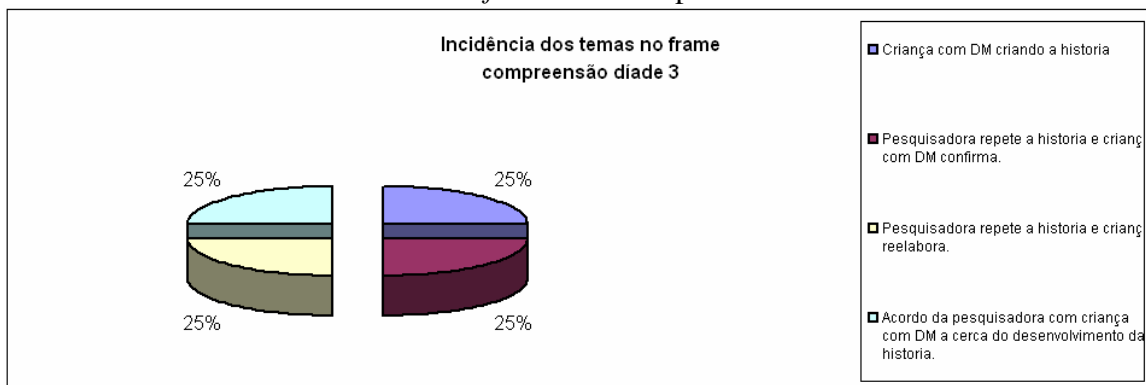
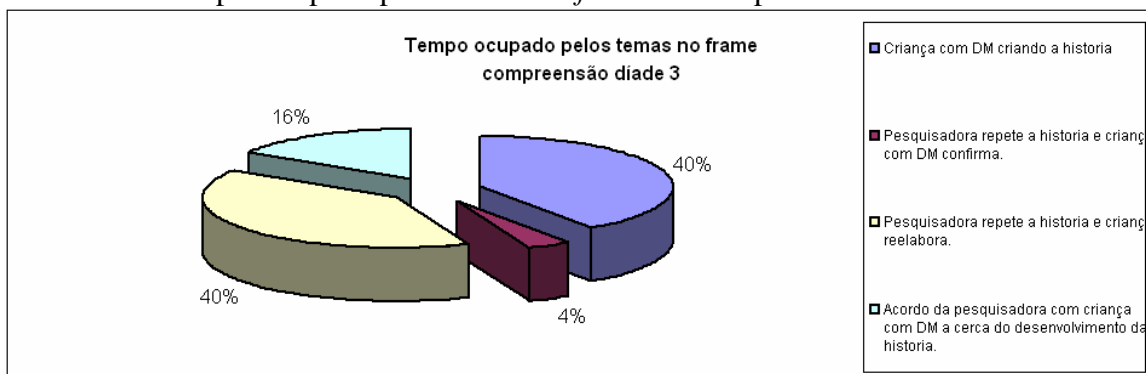
Gráfico 24. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de direcionamento na diáde 3Gráfico 25. Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas na diáde 3.Gráfico 26. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de preenchimento de lacunas na diáde 3.

Gráfico 27. Incidência dos temas no *frame* de crítica na diáde 3.Gráfico 28. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de crítica na diáde 3.Gráfico 29. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na diáde 3.Gráfico 30. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de compreensão na diáde 3.

Anexo 7:
GRÁFICOS DA DIADE 4

Gráfico 31. Incidência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão na díade 4.

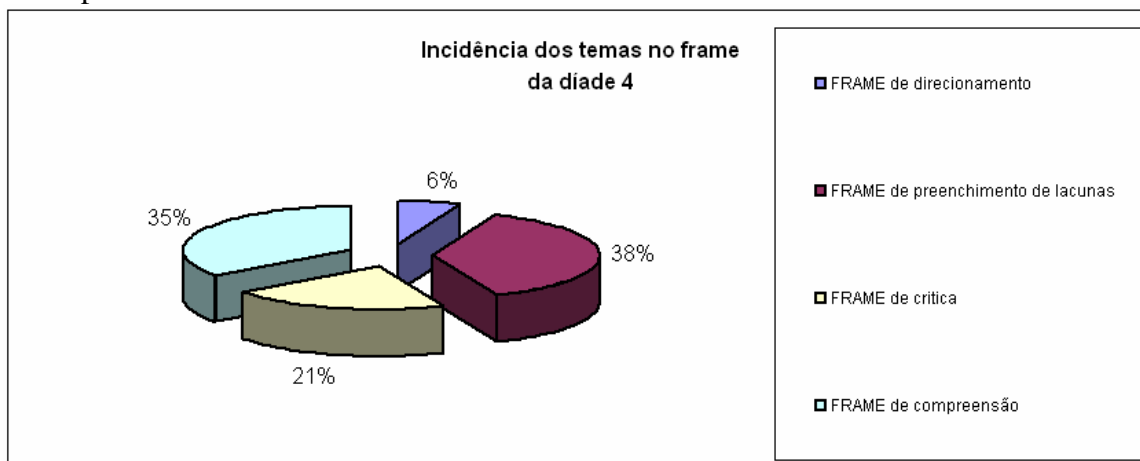


Gráfico 32. Frequência dos *frames* de direcionamento, preenchimento de lacunas, crítica e compreensão e tempo total de ocorrência na díade 4

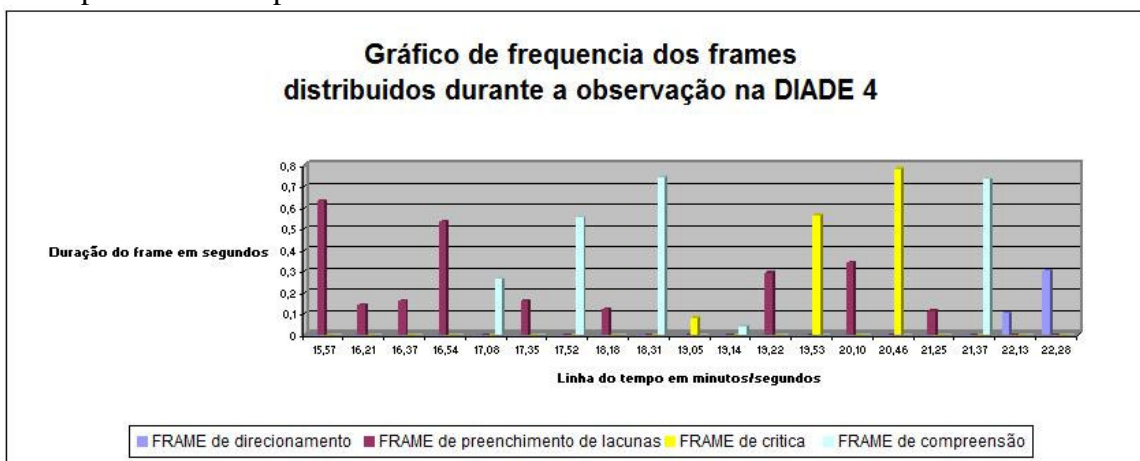


Gráfico 33. Incidência dos Temas no *frame* de direcionamento na díade 4

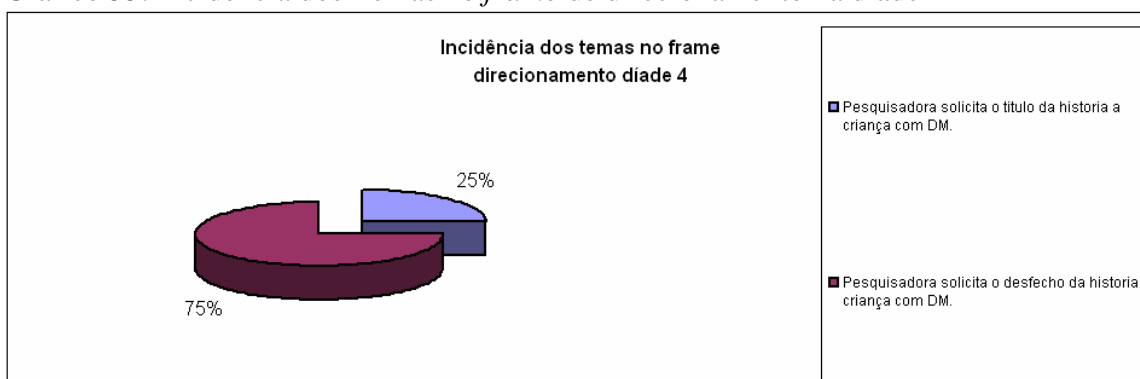


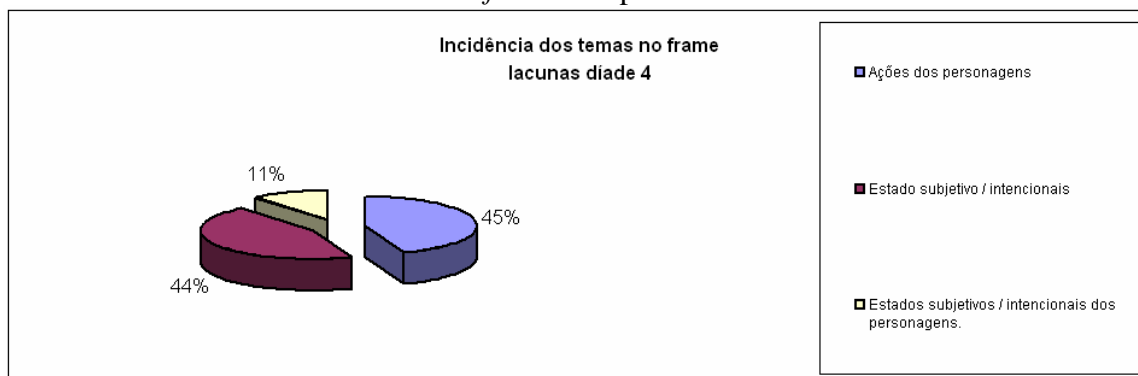
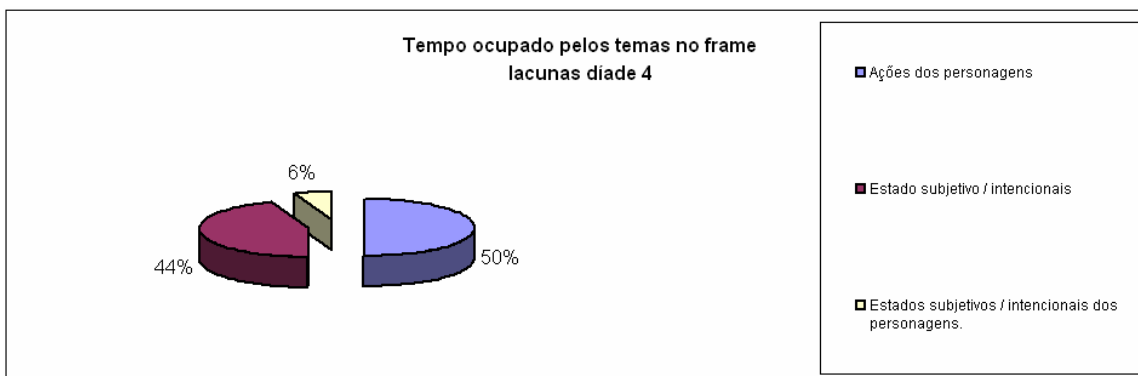
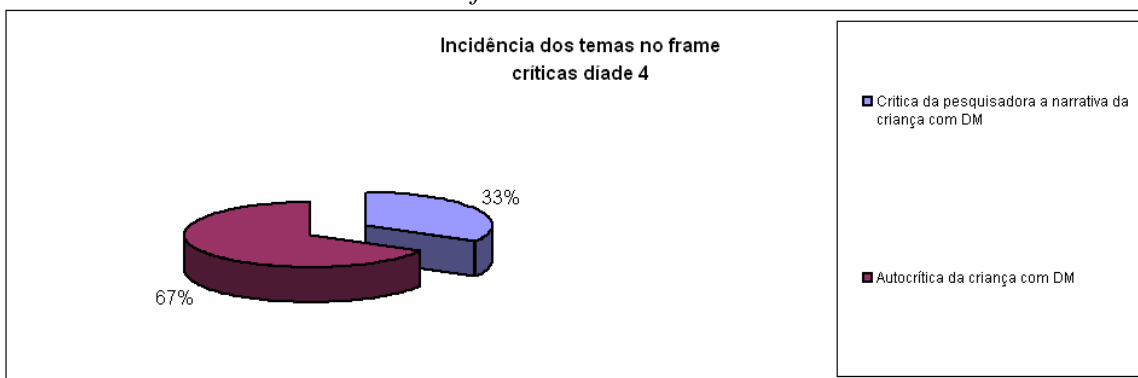
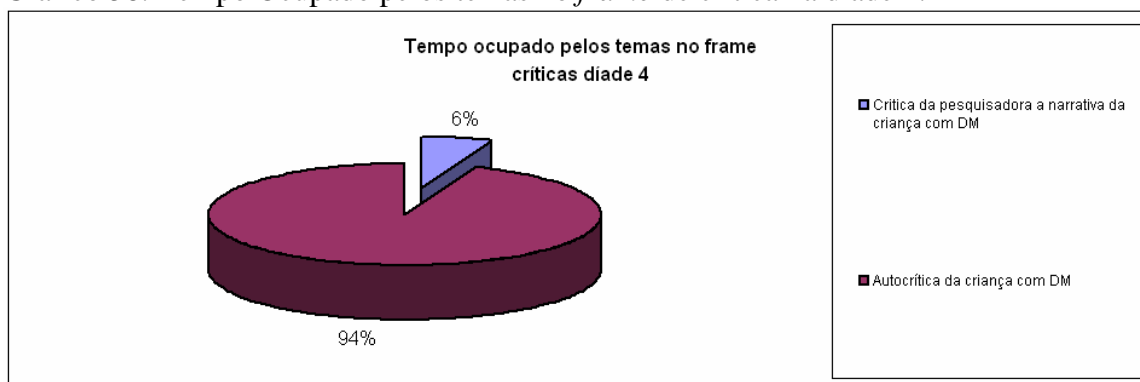
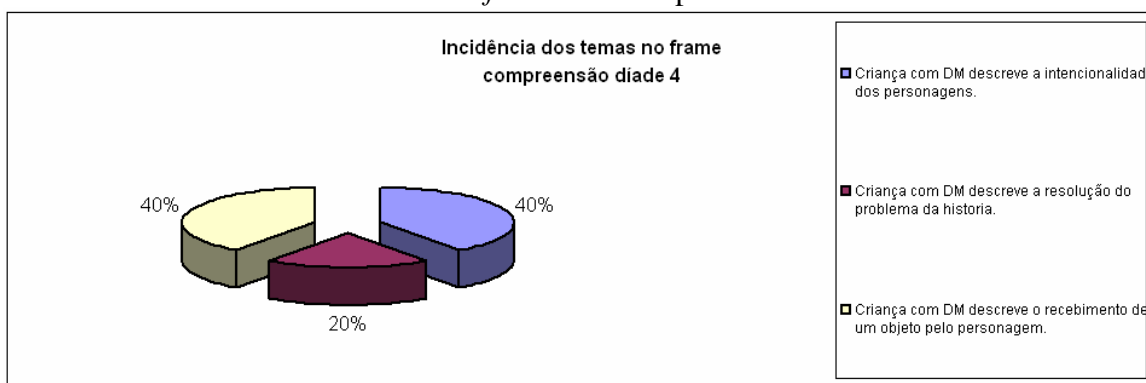
Gráfico 34. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de direcionamento na díade 4Gráfico 35. Incidência dos temas nos *frames* de preenchimento de lacunas na díade 4.Gráfico 36. Tempo Ocupado pelos temas durante o *frame* de preenchimento de lacunas na díade 4.Gráfico 37. Incidência dos temas no *frame* de crítica na díade 4.

Gráfico 38. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de crítica na diáde 4.Gráfico 39. Incidência dos temas nos *frames* de compreensão na diáde 4.Gráfico 40. Tempo Ocupado pelos temas no *frame* de compreensão na diáde 4.