

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA  
NÍVEL DOUTORADO**

**CASSIANO RICARDO HAAG**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL(:)  
Por uma perspectiva da linguagem em interação**

**SÃO LEOPOLDO  
2015**

Cassiano Ricardo Haag

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL(:

Por uma perspectiva da linguagem em interação

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Linguística Aplicada, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
– UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

H111d Haag, Cassiano Ricardo

Deficiência intelectual(:) por uma perspectiva da linguagem em interação / Cassiano Ricardo Haag – 2015.

123 f.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza”

Catálogo na Fonte:

Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145

CASSIANO RICARDO HAAG

"DEFICIÊNCIA INTELECTUAL(;) Por uma perspectiva da linguagem em interação"

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovado em 30 de abril de 2015

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Marta Gracia García (Universidad de Barcelona)

---

Profa. Dra. Dinorá Moraes de Fraga (UniRitter)

---

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

*À eterna professora Marlene Teixeira,  
Que, mesmo sem poder ter lido este trabalho,  
Já estava em mim quando escrevi.*

## **AGRADECIMENTOS**

Há muitas pessoas a quem agradecer ao final de um trabalho de pesquisa. Primeiramente, esta tese não existiria, se não fosse o apoio e a atenção recebidos das professoras, dos pais dos alunos e, principalmente, dos alunos ao longo das coletas de dados na escola que acolheu esta pesquisa.

É indispensável agradecer à professora Cátia de Azevedo Fronza, que orientou este trabalho, revelando-se, em todos os momentos, ser uma parceira dedicada, uma orientadora cuidadosa e uma verdadeira amiga, acima de tudo. Ao longo dos estudos feitos nesses últimos quatro anos, o grupo de pesquisa FalEscBras foi fundamental para a realização tanto dos trabalhos de campo, quanto das reflexões teóricas que constituem o conteúdo desta tese.

Agradeço muito também às problematizações e aos apontamentos trazidos pelas professoras Ana Cristina Ostermann, Dinorá Fraga e Marta Gràcia no momento importante da qualificação deste trabalho, bem como as importantes colocações trazidas na banca final pela professora Rejane Klein. Devo dizer que as falhas que permaneceram se devem exclusivamente à minha própria limitação intelectual.

Na pessoa da professora Rove Chishman, agradeço imensamente a todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, que me ensinaram a amar a vida acadêmica através do trabalho de investigação dos problemas da linguagem.

Mas para além da vida acadêmica, é preciso agradecer ainda a meus pais, meus irmãos, minhas cunhadas, enfim, à família onde sempre encontro apoio. Ainda é necessário um agradecimento especial a quem mais suportou a barra que é a escrita da tese, minha esposa Raquel. Te amo.

*“Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com deficiência intelectual não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência”.*

Lev Semenovich Vigotski (1997[1924], p. 82)

## RESUMO

Genericamente, a deficiência intelectual é tomada como uma condição de limitação no funcionamento intelectual. A constatação sobre essa limitação é realizada mediante a observação atenta daquilo que o indivíduo manifesta por meio da linguagem. Entre a manifestação, a observação e a constatação, portanto, a concepção de linguagem do avaliador é um aspecto nevrálgico para o processo de interpretação dos dados. Em geral, no entanto, esta não parece ser uma preocupação no estudo da deficiência intelectual, área em que comumente as diferentes concepções sobre a linguagem se intercalam. Este trabalho defende que, numa perspectiva socioecológica (cf. SCHALOCK *et al.*, 2010), a conceituação da deficiência intelectual *depende* de uma concepção interacionista de linguagem. Sendo assim, busca apresentar uma proposta de compreensão de dados de linguagem que indique elementos que contribuam para o estudo desse fenômeno. As reflexões apresentadas orientam-se desde as principais teses do interacionismo sociodiscursivo (ISD), em razão de ser esta uma abordagem que toma a linguagem como o principal instrumento de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006). Em uma sala de recursos multifuncionais, foram realizadas interações com um jovem com síndrome de Down, utilizando um jogo digital. Esses dados foram gravados e transcritos, a fim de serem discutidos a partir dos modelos de análise de ação de linguagem e da arquitetura textual, propostos pelo programa do ISD (BRONCKART, 1999[1997]). A análise sugere que, juntamente com os dados que registram aquilo que é manifestado pelo indivíduo, devem ser considerados os parâmetros do contexto em que ocorrem, bem como a atividade conjunta do mediador. Observando a construção dos textos orais do jovem participante da pesquisa, verificou-se a manifestação de um domínio insatisfatório das capacidades de linguagem, em relação ao manuseio dos mecanismos de composição textuais. Porém, simultaneamente, foi percebido que a atividade conjunta do mediador, utilizando estratégias interacionais (GRÀCIA; VILASECA, 2008) por meio da linguagem, ampliou as capacidades manifestadas pelo jovem, promovendo o desenvolvimento. Essas constatações apontam para a importância de se considerar a linguagem no centro do desenvolvimento humano, sobretudo, ao se investigar a problemática da deficiência intelectual.



**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Concepções de linguagem. Capacidades de linguagem. Interação. Atendimento educacional especializado. Avaliação.

## RESUMEN

En general, la discapacidad intelectual es apoderada como una condición de limitación en el funcionamiento intelectual. La averiguación sobre esa limitación es realizada mediante la observación atenta de aquello que la persona manifiesta por medio del lenguaje. Entre la manifestación, la observación y la averiguación, conque, la concepción del lenguaje de quien evalúa es un aspecto neurálgico para el proceso de interpretación de los datos. En general, sin embargo, esta no parece ser una preocupación en el estudio de la discapacidad intelectual, área en la cual es común las distintas concepciones sobre el lenguaje se interponen. Este trabajo defiende que, en una perspectiva socioecológica (cf. SCHALOCK *et al.*, 2010), la concepción de la discapacidad intelectual *depende* de una concepción interaccionista de lenguaje. Así, se busca presentar una propuesta de comprensión de datos del lenguaje que apunte elementos que contribuyan para el estudio de ese fenómeno. Las reflexiones presentadas se orientan desde las principales tesis del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), en razón de ser este un abordaje que toma el lenguaje como el principal instrumento de desarrollo humano (BRONCKART, 2006). En una sala de recursos multifuncionales, fueron realizadas interacciones con un joven con Síndrome de Down, utilizando un juego digital. Esos datos fueron grabados y transcritos, a fin de que sean discutidos a partir de los modelos de análisis de acción de lenguaje y de la arquitectura textual, propuestos por el programa de ISD (BRONCKART, 1999[1997]). El análisis sugiere que, juntos con los datos que inscriban aquello que es expresado por la persona, deben ser considerados los parámetros del contexto en que ocurren, como también la actividad articulada del mediador. Observando la construcción de los textos orales del joven participante de la investigación, se averiguó la manifestación de un dominio insatisfactorio de las capacidades del lenguaje, en relación al manejo de los mecanismos de composición textuales. Sin embargo, simultáneamente, fue percibida que la actividad conjunta del mediador, utilizando estrategias interaccionales (GRÀCIA; VILASECA, 2008) por intermedio del lenguaje, amplió las capacidades expresadas por el joven, promoviendo el desarrollo. Esas comprobaciones apuntan para la importancia de considerarse el lenguaje en el centro del desarrollo humano, especialmente, al averiguar la problemática de la discapacidad intelectual.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual. Concepciones del lenguaje. Capacidades de lenguaje. Interacción. Servicios educativos especializados. Evaluación.

## ABSTRACT

Generically, intellectual disability is regarded as a condition of limitation within the intellectual functioning. The finding concerning this limitation is performed towards the careful observation of what an individual manifests through language. Amongst the manifestation, the observation and the finding, therefore, the evaluator's conception of language is a major point when it comes to the interpretation of the data. In general, though, this doesn't seem to be a concern in the study of intellectual disability. This paper advocates that, under a socioecological perspective (cf. SCHALOCK *et al.*, 2010), the conception of intellectual disability depends on an interactionist perspective of language. In such a way, this paper intends to present a proposal of comprehending the language data which that point at elements that contribute to the study of this phenomenon. The considerations here presented are based on the main thesis of the socio-discursive interactionism (SDI), once the reason to be of such an approach being the idea that language is the main instrument of the human development (BRONCKART, 2006). In a multifunctional study room, there were performed interactions between a youngster with down syndrome and a digital game. These data were recorded and transcribed in order to be discussed on the basis of the language-action analysis, and on the basis of textual architecture, proposed by the SDI program ISD (BRONCKART, 1999[1997]). The analysis suggests that, along with the data that register what is manifested in the individual, parameters related to the context in which such data occur should be taken into account, as well as the combined activity of the mediator. Observing the construction of oral texts produced by the youngster that participated in the research, it was verified the manifestation of an unsatisfactory mastering of language capacities, in relation to the handling of textual composition devices. On the other hand, simultaneously, it was noticed that the combined activity of the mediator through the usage of interactional strategies (GRÀCIA; VILASECA, 2008) based on language, amplified the capacities manifested by the youngster, promoting the development. These findings point at the importance taking language into account when human development comes to the fore, mainly, when one investigates the problematic of intellectual disability.

**Key-words:** Intellectual disability. Language conceptions. Language capacities. Interaction. Specialized educational service. Assessment.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	14
<b>2</b>	<b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LINGUAGEM</b> .....	22
2.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO A <i>AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES</i> (AAIDD).....	22
2.2	TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	27
2.3	O MODELO SOCIOECOLÓGICO E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM .....	31
2.4	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA AVALIAÇÃO DA PESSOA COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	34
2.5	A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM .....	40
<b>3</b>	<b>BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA DA LINGUAGEM NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	44
3.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO NO BRASIL .....	44
3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS UTILIZADOS.....	52
3.3	A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	56
3.4	INTERAÇÃO COMO EVENTO DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	62
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	69
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO .....	70
4.2	GERAÇÃO DE DADOS .....	73
4.3	CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	76
<b>5</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UM JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN DURANTE O USO DE UM JOGO DIGITAL</b> .....	78
5.1	SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM .....	79
5.2	ARQUITETURA TEXTUAL .....	81
5.2.1	<b>Infraestrutura geral do texto</b> .....	81
5.2.2	<b>Mecanismos de textualização</b> .....	97
5.2.3	<b>Mecanismos de responsabilização enunciativa</b> .....	103
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116
	<b>ANEXO A</b> .....	122
	<b>ANEXO B</b> .....	123

## 1 PALAVRAS INICIAIS

O desenvolvimento humano tem estreita relação com a atividade de linguagem, e falar de uma “deficiência” nos funcionamentos intelectual ou global do ser humano passa por compreender a relação destes com as práticas de linguagem. Eis porque grande parte das características que compõem o quadro da “deficiência intelectual” é diagnosticada com base na observação de atividades de linguagem de determinado sujeito. É notório que quase todo o material que serve para sustentar o diagnóstico é de origem linguístico-discursiva, avaliado do ponto de vista de um dos interlocutores (por exemplo, o neuropediatra, o psicólogo, o psicopedagogo ou o professor do atendimento especializado). Ao tratar das relações entre a linguagem e desenvolvimento humano, é comum se falar de uma relação de interdependência entre pensamento e linguagem (e.g., VÍLCHEZ, 2007). Essa relação costuma ser posta nos termos de que um problema cognitivo/intelectual dá origem a um atraso no desenvolvimento de linguagem (e.g., MARTINS *et al.*, 2003), o que explicita a crença comum em certa anterioridade (ou causalidade) de um déficit de inteligência em relação ao desenvolvimento da linguagem.

Bronckart (2006), por outro lado, baseado nas teses de Saussure e de Vigotski, investiga o que tem chamado de “gênese do pensamento consciente”. Segundo o autor, uma vez que os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente, as práticas de linguagem correspondem aos principais instrumentos de desenvolvimento humano. Partindo desse mesmo ponto de vista, a deficiência intelectual pode não corresponder a um déficit intelectual, mas a uma *característica específica de desenvolvimento*, que produz um *efeito* de déficit no funcionamento intelectual do sujeito em razão de este se manifestar, na e pela linguagem, de modo diverso ao padrão esperado. Dito de outra forma, as manifestações de linguagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual podem apontar, nessa perspectiva, para uma outra intelectualidade, diversa da esperada como ideal pela cultura e, nesse sentido, gera um desajuste entre o sujeito e o meio. Enfim, esse caminho de compreensão do fenômeno pode pôr em evidência que aquilo que, tradicionalmente, tem sido interpretado como uma *limitação* é sinal de *diversidade* da espécie humana.

O conceito de limitação, constituinte da definição de deficiência intelectual, é pouco abordado na literatura. Os manuais sugerem critérios baseados em métodos matemáticos, decididos arbitrariamente pela comunidade científica, para definir o que seria uma limitação no funcionamento intelectual, o que seria a pretensa normalidade e o que estaria na zona limítrofe. Sendo assim, do mesmo modo como é empregada, desde muito tempo, a metáfora de escalas verticais (que fala em “níveis de desenvolvimento”), as diferentes manifestações do desenvolvimento humano poderiam ser tratadas como estando paralelas entre si, ou seja, não sendo melhores nem piores, nem mais nem menos evoluídas, mas simplesmente diversas. Em outras palavras, pessoas que recebem o diagnóstico de deficiência intelectual – que apresentam uma intelectualidade diversa da do padrão estipulado e desejado em nossas sociedades ditas complexas, organizadas e sofisticadas – são vistas como tendo uma intelectualidade inferior, tomando-se por base os supostos definidos pelas ciências que produzem o conhecimento sobre essa característica de desenvolvimento. Essas ciências materializam semioticamente essa visão por meio de escalas ou outras metáforas como as noções de limite, restrição ou “níveis de inteligência”, em detrimento de considerar apenas a diversidade das manifestações de desenvolvimento, agrupando todas elas no que é típico ao ser humano.

Essas considerações encaminham para a importância de, ao se discutirem a avaliação e mesmo a definição de deficiência intelectual, estabelecer-se com clareza a concepção de linguagem que está na origem dessas reflexões. Nesse aspecto, é comum encontrar implícita ou explicitamente posicionamentos como o de Pedroso e Rotta (2006, p. 131), ao afirmarem, estranhamente convictos, que “Critchley, em 1975, foi muito feliz na conceituação da linguagem ao expor de forma clara e simples que ‘linguagem é a expressão e a recepção de ideias e sentimentos’”. A concepção de que a linguagem é “um instrumento de transmissão de informações” (ALVAREZ *et al.*, 2008, p. 136) também é uma constante nas obras que servem de base para os profissionais que avaliam e/ou prestam apoio a pessoas com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual<sup>1</sup>. É frequente ainda essa concepção se

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, vou referir-me pela expressão “pessoa com suspeita de deficiência intelectual” a indivíduos que estão em processo de avaliação (ressaltando que esse processo, como se verá adiante, deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar que pode incluir psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, fonoaudiólogo, entre outros profissionais), assim como vou empregar a expressão “pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual” para me referir a pessoas com o processo diagnóstico concluído. Com isso, vou evitar, na medida do possível, a

misturar com visões tanto mentalistas quanto socioculturais ou interacionistas, o que torna bastante confuso o lugar que ocupa a linguagem nessas obras.

Se, para um especialista nos estudos da linguagem, é suficientemente complexo compreender as manifestações de sujeitos pesquisados, mesmo ele tendo razoável clareza sobre a concepção de linguagem que o orienta, vale dar maior atenção às concepções de linguagem que balizam os trabalhos a respeito da compreensão sobre a pessoa com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual, a fim de fornecer elementos coerentes para compreender esse fenômeno. Vale dizer que uma abordagem que não consegue definir claramente a qual concepção de linguagem se filia dá margem tanto para os profissionais quanto para a sociedade caírem na malha de preconceitos e do senso comum ao lidarem com as questões de linguagem desses indivíduos.

Esta tese se propõe a lembrar, todavia, que, como ferramenta, a linguagem pode ser utilizada de diferentes modos, tanto enfatizando aspectos meramente formais e ampliando aquilo que já está na superfície, quanto iluminando evidências que se escondem na opacidade daquele que é talvez o objeto multifacetado mais plástico e metamórfico estudado pelo humano: a linguagem. Em resumo, pode-se dizer que, ao tomar a linguagem numa perspectiva não interacionista, o avaliador concebe esse instrumento como manifestação do pensamento e da comunicação, portanto, como produto de uma atividade humana. No entanto, se o avaliador considera a linguagem como atividade humana, ela pode passar a ser percebida como o próprio trabalho da experiência humana, processo dinâmico no qual são construídas as realidades em que vive o ser humano, constituindo-se numa verdadeira *indústria* do desenvolvimento humano. Em suma, é possível concluir que a linguagem é a ferramenta mais importante para compreender a deficiência intelectual, uma vez que, por um lado, é pela linguagem que se obtêm os dados para avaliação (clínica, educacional ou especializada), bem como, por outro, é na linguagem que se realizam os atendimentos a fim de transpor as barreiras para o desenvolvimento da pessoa.

Porém, mais do que estranhamente, o paradoxo que desafia esta tese é que, enquanto estudiosos que se dedicam ao desenvolvimento humano põem a linguagem em primeiríssimo lugar, os principais manuais que se dedicam à

---

expressão “pessoa com deficiência intelectual”, a fim de não endossar a atribuição de um déficit a pessoas que, por convicção, julgo que apresentam diversidade.



deficiência intelectual atribuem a ela não mais do que o título de “miss simpatia”, sendo que ambos – desenvolvimento humano e deficiência intelectual – são facetas do mesmo fenômeno. Assim, o problema de pesquisa que provoca esta investigação é: Quais contribuições uma concepção interacionista da linguagem, na perspectiva do desenvolvimento, pode trazer para a compreensão da deficiência intelectual? A tese defendida é que, conforme o atual conceito de deficiência intelectual hegemonicamente aceito, *a compreensão da deficiência intelectual depende de uma concepção interacionista de linguagem.*

É isso o que explica o título desta tese de doutorado: “Deficiência intelectual(:) por uma perspectiva da linguagem em interação”. Os dois pontos entre parênteses servem para dar conta dos dois propósitos básicos deste trabalho. O primeiro, com dois pontos, pretende fazer a defesa de um ponto de vista sobre a linguagem claramente definido como interacionista para compreender o fenômeno denominado deficiência intelectual. O segundo, sem dois pontos, objetiva apresentar esse ponto de vista. Nesse contexto, esta tese visa a um objetivo teórico (primeiro propósito) e a um objetivo aplicado (segundo propósito). Para o primeiro, será apresentado o modelo de explicação da deficiência intelectual segundo o principal manual sobre o assunto, o da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD). O caminho escolhido foi a retomada da discussão sobre a concepção de linguagem que está na base desse modelo, a fim de demonstrar como essa concepção oscila ao longo da abordagem. A análise indica que, embora o modelo parta de um quadro epistemológico socioecológico, o qual prevê uma visão interacionista de linguagem, não é essa a concepção que predomina no âmbito da avaliação recomendada.

Assim, nasceu o objetivo aplicado deste trabalho. Aceitar o modelo epistemológico proposto pela AAIDD implica a necessidade de refletir também sobre o papel que a linguagem ocupa na compreensão da deficiência intelectual tanto como manifestação, quanto como atividade. Para fazer essa reflexão, foram realizadas e observadas diversas interações com alunos com diagnóstico de deficiência intelectual numa sala de recursos multifuncionais de uma escola pública, na região do Vale dos Sinos-RS. Essas observações foram discutidas à luz de teses fundantes do interacionismo sociodiscursivo, vertente do interacionismo social vigotskiano, ou, como é mais amplamente conhecida e compreendida, a teoria sociocultural.

Conforme o interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart e colaboradores, a atividade de linguagem deve ser considerada no quadro das atividades coletivas ou sociais de que são originadas. Assim, as “práticas de linguagem situadas”, materializadas linguisticamente pelos textos/discursos, são nosso objeto de estudo. Os textos/discursos, por sua vez, são a vertente empírica de operações psicológicas e sociológicas mais profundas. A partir desses princípios, em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola pública, foram realizadas interações entre a equipe de pesquisa e cinco alunos, de diferentes idades, apontados como tendo deficiência intelectual. Essas interações foram feitas com o uso de jogos digitais de caça-objetos, gravadas em vídeo e transcritas para a realização da análise. Partindo de Bronckart (1999[1997]), foram analisados os textos/discursos produzidos por um desses alunos, com síndrome de Down, 19 anos, segundo os modelos da ação de linguagem e da arquitetura textual. O primeiro passo visa descrever/analisar as condições de produção dos textos, respeitando o pressuposto de que as manifestações orais do aluno em questão são produto de uma atividade coletiva, não imputáveis exclusivamente a ele, mas compreendidas no quadro dialogal das cenas analisadas. O segundo passo promove a análise das unidades linguísticas mobilizadas pelo jovem para a construção de seus textos orais.

A oscilação das concepções de linguagem que norteiam a avaliação da pessoa com características específicas de desenvolvimento<sup>2</sup> leva a problemas epistemológicos, metodológicos e práticos na definição, na avaliação, na descrição, na classificação, no planejamento e no atendimento dessas pessoas. A investigação da linguagem em interação na deficiência intelectual contribui para enriquecer a avaliação pedagógica da pessoa com características específicas de desenvolvimento, fomentando outro viés para a produção de métodos de identificação, coerente com o modelo epistemológico vigente (os próprios testes de QI poderiam ser revisitados pela perspectiva da linguagem em interação).

Assim, no Capítulo 2, primeiramente, será apresentado o modelo de explicação da deficiência intelectual conforme o Manual da AAIDD (SCHALOCK *et al.*, 2010), que se sustenta sob três conceitos: o modelo socioecológico de

---

<sup>2</sup> Por vezes, vou utilizar o termo “características específicas de desenvolvimento” em lugar do termo “deficiência intelectual”. Essa opção deve-se à tomada de posição diante do fenômeno orientada pela ideia de desenvolvimento e não de patologia, deficiência, limitação, problema, dificuldade etc.

deficiência, o enfoque multidimensional de avaliação e a definição operacional e constitutiva de deficiência intelectual. A esse tripé, a AAIDD ainda acrescenta a importância fundamental do sistema de apoios, sem o qual todo o trabalho perde a razão. Em seguida, serão discutidas as três principais concepções de linguagem que obtiveram hegemonia nos estudos de linguagem desde o século XX. Feito isso, poderá ser problematizada a concepção de linguagem a que o modelo socioecológico pode se vincular, uma vez que a AAIDD não torna isso explícito. Na sequência, será possível, então, discutir qual concepção de linguagem orienta os trabalhos de avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual. Por fim, ainda caberá discutir a consideração sobre a linguagem na definição apresentada pela AAIDD, uma vez que é a linguagem o aspecto mais importante para revelar as características tomadas como deficiência intelectual.

Se, conforme será defendido no próximo capítulo, a definição de deficiência intelectual, de fato, *depende* de uma concepção interacionista de linguagem, será necessário refletir mais profundamente sobre o papel da linguagem no processo de compreensão dessa característica de desenvolvimento. A fim de contribuir para essa reflexão, serão apresentados resultados de uma pesquisa exploratória realizada por este autor, com foco na investigação das relações entre a deficiência intelectual e a linguagem. Desse modo, no Capítulo 3, serão apresentadas as bases teórico-metodológicas dessa investigação. Primeiramente, serão abordadas as principais orientações normativas, no contexto brasileiro, em relação à avaliação da pessoa com suspeita/diagnóstico de deficiência intelectual, bem como, brevemente, será referido o modelo de atenção educacional existente no Brasil – desde a escola comum, onde toda criança prioritariamente deve ser atendida, até o atendimento educacional especializado e a escola especial.

Uma vez que existem inúmeras abordagens teóricas que tratam da linguagem como forma de interação, é necessário tornar clara a opção que norteará este trabalho. A escolha pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) justifica-se por ser este um programa de investigação que se ocupa fortemente com as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Sendo assim, na sequência, serão apresentados os princípios teóricos do ISD, bem como os elementos que compõem os dois modelos de análise propostos pelo grupo da Universidade do Genebra, o modelo da ação de linguagem e o da arquitetura textual.

A seguir, em razão da presença incontornável da noção de avaliação neste trabalho, serão discutidos alguns pontos fundamentais para se tomar a interação como evento de avaliação e desenvolvimento. Nesse momento, serão retomados conceitos-chave para o estudo das interações em contextos educacionais. Assim, serão revistos brevemente, como fonte inspiradora, alguns princípios da educação cognitiva (BÜCHEL, 2007), já que esta é uma perspectiva que se volta prioritariamente a aprendizes com necessidades educacionais especiais. É indispensável, ainda, refletir sobre a importância do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente. E, finalmente, serão aproveitados os trabalhos de Gràcia e Vilaseca (2008), a fim de abordar a organização do contexto e as estratégias de linguagem para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com síndrome de Down.

O Capítulo 4 apresentará as escolhas metodológicas empregadas durante a pesquisa. Inicialmente, será exposto o contexto de que se originou a investigação. Em seguida, serão referidas as características dos jogos utilizados nas interações com os participantes da pesquisa. Na sequência, serão abordados os critérios para a escolha do participante da pesquisa, bem como as razões que levaram à reserva dos dados dos outros quatro participantes. Por fim, serão descritas as condições em que ocorreram os registros dos dados para análise.

O Capítulo 5 trará a análise dos dados, que se dará em dois momentos. Primeiro, as interações com o jovem participante da pesquisa serão descritas pelo modelo de ação de linguagem, a fim de discutir como se estabelece o contexto de ação de linguagem no ambiente da sala de recursos multifuncionais e como isso repercute (ou pode repercutir) nas manifestações de linguagem do jovem em avaliação/atendimento. Em seguida, essas mesmas interações serão analisadas a partir do modelo da arquitetura textual, verificando desde a infraestrutura geral do texto, passando pelos mecanismos de textualização até chegar aos mecanismos de responsabilização enunciativa. Nesse momento, a análise das unidades linguísticas mobilizadas servirá, inicialmente, para atestar as capacidades de linguagem apresentadas pelo jovem. Na sequência, contudo, a análise poderá indicar a ocorrência de operações e processos pouco salientes na instantaneidade das interações.

Finalmente, nas considerações finais desta tese, será discutido o papel que a linguagem pode ocupar no percurso de compreensão da questão da deficiência

intelectual, desde uma perspectiva interacionista de linguagem. Mais do que um mero instrumento por meio do qual são manifestadas as capacidades de determinado sujeito, a linguagem corresponde a uma atividade pela qual os indivíduos atualizam colaborativamente as representações construídas pela coletividade, de modo a constituir os significados sociais que servirão de base para sua atuação em sociedade. Essa atualização se dá de acordo com o emprego de recursos fornecidos pela própria linguagem, que, simultaneamente, permite a apropriação dos processos mentais que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

## 2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LINGUAGEM

Este capítulo, inicialmente, apresenta a concepção de deficiência intelectual proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD). A escolha pelo Manual da AAIDD se dá por ser esta considerada a associação especializada mais importante na área, que se destaca pela posição de vanguarda que estabelece em relação a todos os outros sistemas classificatórios<sup>3</sup>, influenciando-os diretamente em suas edições subsequentes (VERDUGO; SCHALOCK, 2010; CARVALHO; MACIEL, 2003). Em seguida, traz, em linhas gerais, concepções de linguagem que influenciam as representações sobre o que seria um desempenho de linguagem desejado. Após, discute a concepção de linguagem que é coerente com o modelo socioecológico de deficiência intelectual. Feito isso, será possível construir uma crítica à forma como a linguagem é tratada na proposta de avaliação multidimensional do funcionamento humano. Por fim, será abordada a concepção de linguagem que consta na definição de deficiência intelectual apresentada pela AAIDD, a fim de verificar em que medida há nela a perspectiva interacionista.

### 2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO A AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD)

A AAIDD, até a metade dos anos 2000, chamava-se *American Association on Mental Retardation* (AAMR). É uma associação fundada em 1876, com sede em Washington, DC. Em 2010, lançou a 11ª Edição de seu Manual (SCHALOCK *et al.*, 2010), mantendo a mesma definição da edição de 2002 (LUCKASSON *et al.*, 2002), mas empregando o termo *intellectual disability* em vez de *mental retardation*. A grande mudança terminológica, portanto, está entre os termos *retardation* para

---

<sup>3</sup> Como exemplos, menciono o *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM-V, lançado recentemente), da *American Psychiatric Association* (APA, 2013), no Brasil, traduzido para Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; a *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH), da Organização Mundial da Saúde (WHO, 1980), traduzido para o português como Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID); e a *International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF), também da OMS (WHO, 2001), conhecido no Brasil como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

*disability*. Não obstante, desde então, no Brasil, os termos “retardo mental” e “deficiência mental” têm sido substituídos geralmente por “deficiência intelectual” em razão da tradução do termo em inglês, considerando apenas a mudança do adjetivo (*mental* para *intellectual*) em detrimento da alteração do substantivo núcleo. Santos e Morato (2012) apresentam uma interessante discussão sobre essa terminologia e seus problemas de tradução, propondo o termo “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”. Em síntese, pode-se dizer que os autores argumentam que o termo “dificuldade” remete mais claramente à relação do sujeito com o meio, enquanto o termo “deficiência” está vinculado às características ou propriedades do indivíduo. Embora a argumentação dos autores esteja correta, o termo sugerido é satisfatório apenas em parte. Dá conta da tradução, porém, não dá conta do fenômeno.<sup>4</sup>

A AAIDD explica a deficiência intelectual com base em três conceitos significativos: o modelo socioecológico de deficiência, o enfoque multidimensional e a definição operativa e constitutiva da condição. O modelo socioecológico de deficiência intelectual aborda a pessoa com base na expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social, ou seja, tenta não ver a deficiência como um problema centrado na pessoa, mas como um desajuste entre as capacidades da pessoa e as demandas de seu ambiente. Por essa perspectiva, a origem da deficiência intelectual pode estar em fatores orgânicos e/ou sociais, e esses fatores “causam limitações funcionais que refletem uma falta de habilidade ou restringem tanto o funcionamento pessoal como o desempenho de papéis e tarefas esperadas para uma pessoa em um ambiente social”<sup>5</sup> (VERDUGO; SCHALOCK, 2010, p. 10). Segundo Schalock *et al.* (2007, p. 117), essa concepção lança o foco na interação pessoa-ambiente e reconhece que “a aplicação sistemática de apoios

---

<sup>4</sup> Smith (2003, p. 361) defende que “talvez, a pluralidade do termo *dificuldades de desenvolvimento* descreveria melhor a heterogeneidade das pessoas que têm sido rotuladas deficientes mentais”. Segundo o autor, esse seria um termo “mais preciso e provavelmente menos estigmatizante devido à sua generalidade”. Aceitando a argumentação do autor, já que o que caracteriza a condição humana em discussão é o desenvolvimento, e esse termo não apresenta uma carga depreciativa, em meu ponto de vista, este deveria ser o termo núcleo da expressão. A mudança do termo “deficiência” (ou “dificuldade”) para o termo “desenvolvimento” retira completamente a carga pejorativa da expressão. Nesse sentido, o termo “desenvolvimento específico” parece ser o mais satisfatório. Porém, para facilitar a leitura e evitar o emprego no inglês, que soaria pedante, vou continuar empregando o termo corrente no português (deficiência intelectual) para referir-me ao conceito, embora, por vezes, para referir-me ao fenômeno, poderão ser empregados os termos “desenvolvimento específico” ou “características específicas de desenvolvimento”.

<sup>5</sup> No original: *Estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social.*

individualizados pode melhorar o funcionamento humano”<sup>6</sup>. Mais adiante, será preciso voltar a esse ponto, a fim de discutir uma concepção de língua/linguagem que seja compatível com o modelo socioecológico.

O enfoque da AAIDD é multidimensional, porque considera o funcionamento humano por meio de cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. As habilidades intelectuais se referem às capacidades mentais gerais, que incluem raciocínio lógico, pensamento abstrato, ideias complexas, entre outras capacidades, e devem ser medidas, segundo a AAIDD, por testes padronizados.<sup>7</sup> O comportamento adaptativo considera o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que o sujeito utiliza nas atividades de vida diária, e a participação consiste no desempenho da pessoa em atividades reais nos diversos âmbitos da vida social, como no trabalho, no lazer, na vida espiritual e nas atividades culturais. Ambos devem ser medidos por meio de escalas.<sup>8</sup> A saúde deve ser avaliada pelo histórico clínico do sujeito, considerando o bem-estar físico, mental e social. Sobre o contexto, por sua vez, devem ser feitas avaliações ambientais (físico, social, atitudinal) e pessoais (p. ex., motivação, estilos de aprendizagem, estilos de vida).

A AAIDD estabelece uma distinção entre uma definição operativa e uma definição constitutiva de deficiência intelectual. A primeira estabelece os limites do termo, separando o que está e o que não está incluído neste, enquanto a segunda define o constructo em relação a outros constructos, estabelecendo com mais clareza os fundamentos teóricos que o definem (SCHALOCK *et al.*, 2007). A definição toma por base três critérios a serem observados: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das características. Assim, conforme a AAIDD a define,

---

<sup>6</sup> No original: *the systematic application of individualized supports can enhance human functioning.*

<sup>7</sup> Carvalho e Maciel (2003) destacam que, para a avaliação das habilidades intelectuais, os testes recomendados pela AAIDD são o *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III)*, o *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III)*, o *Stanford-Binet-IV* e a *Kaufman Assessment Battery for Children*.

<sup>8</sup> Freitas e Del Prette (2010) avaliam a versão brasileira do *Social Skills Rating System (Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, SSRS-BR)*, um dos instrumentos que servem para medir o comportamento adaptativo. Pinola *et al.* (2007) apresentam uma aplicação desse instrumento com alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e com alto e baixo desempenho acadêmico, demonstrando que o primeiro e o terceiro grupos se aproximam na escala, enquanto ambos se afastam do segundo grupo.



a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, expresso nas capacidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem origem antes dos 18 anos<sup>9</sup> (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 1).

A definição deve ser observada junto a cinco premissas subjacentes, que lhe esclarecem o contexto no qual é suscitada e cuja consideração é imprescindível para o uso dessa definição (SCHALOCK *et al.*, 2007; VERDUGO; SCHALOCK, 2010). As cinco premissas a seguir, são, portanto, essenciais para a aplicação da referida definição.

1. As limitações no funcionamento apresentado devem ser consideradas no contexto de ambientes comunitários típicos dos pares em idade e cultura.
2. Uma avaliação válida considera a diversidade linguística e cultural, assim como as diferenças na comunicação e nos aspectos sensoriais, motores e comportamentais.
3. Em cada indivíduo, limitações frequentemente coexistem com potencialidades.
4. Um propósito importante da descrição das limitações é desenvolver um perfil de apoios necessários.
5. Com os apoios personalizados apropriados durante um amplo período, o funcionamento global da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhorará<sup>10</sup> (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 1).

As premissas destacam: (i) a necessidade de a pessoa ser considerada em seu contexto linguístico e cultural (premissas 1 e 2); (ii) a coexistência das dificuldades e das potencialidades em todo indivíduo (premissa 3); e (iii) a finalidade do diagnóstico orientada para o fornecimento dos apoios necessários (premissas 4 e 5).

As duas primeiras premissas atentam para o sujeito sempre ser avaliado a partir de seu contexto cultural, sem levantar conclusões discriminatórias em relação a esse contexto, no que se refere a particularidades étnicas, culturais, linguísticas ou pessoais. Verdugo e Schalock (2010) chamam a atenção para o fato de que especialmente a segunda premissa pretende evitar erros historicamente cometidos na avaliação da deficiência intelectual. Portanto, não há uma relação direta entre os

<sup>9</sup> No original: *Intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.*

<sup>10</sup> No original: *1. Limitations in present functioning must be considered within the context of community environments typical of the individual's age peers and culture. 2. Valid assessment considers cultural and linguistic diversity as well as differences in communication, sensory, motor, and behavioral factors. 3. Within an individual, limitations often coexist with strengths. 4. An important purpose of describing limitations is to develop a profile of needed supports. 5. With appropriate personalized supports over a sustained period, the life functioning of the person with intellectual disability generally will improve.*

resultados dos testes de nível de inteligência e a deficiência intelectual (VERDUGO; SCHALOCK, 2010). Não é difícil, porém, encontrar na literatura orientações para estabelecer o diagnóstico centradas apenas na avaliação do indivíduo ou baseadas na correspondência inequívoca entre testes de inteligência e deficiência intelectual.<sup>11</sup> Carvalho e Maciel (2003) lembram, no entanto, que a concepção associada à perspectiva organicista, de natureza neurológica, identificada pelo atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos corresponde à visão hegemônica do final do remoto século XIX. A terceira premissa orienta a valorizar mais as potencialidades do que as dificuldades da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual, pois são as informações sobre as capacidades da pessoa que vão servir de base para elaborar um programa de apoio individual para o sujeito. Centrar-se nas dificuldades do indivíduo, como apontam Veltrone e Mendes (2011), dá origem a preconceitos e estereótipos de que esses sujeitos têm pouco conhecimento e, portanto, não precisam aprender tanto quanto os outros. Por fim, as duas últimas premissas determinam que o diagnóstico só tem razão de ser a fim de eleger e fornecer os apoios individualizados necessários. Conforme Verdugo e Schalock (2010, p. 13), “todas as pessoas têm direito à atenção e ao apoio individualizado apropriados”<sup>12</sup>.

Em síntese, para se compreender a concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD, que influencia os outros principais sistemas de classificação, é preciso ter em conta que ela se alicerça sobre três bases. A concepção de deficiência intelectual: (i) fundamenta-se epistemologicamente no modelo socioecológico; (ii) exige uma avaliação multidimensional do sujeito; e (iii) implica uma definição com base em três critérios complementares que observam o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das

---

<sup>11</sup> Veja-se para o primeiro caso, na área da pediatria, Vasconcelos (2004), que estabelece uma sequência de exames centrados na anamnese e em exames físicos. No âmbito da neuropsiquiatria, a avaliação de Rocha *et al.* (2006) parece buscar elementos no contexto dos sujeitos já avaliados pelo teste de QI, mas que não apresentaram lesão por meio da ressonância magnética, a fim de justificar a existência de uma deficiência. Amiralian *et al.* (2000), apesar de propor basear-se na indicação do CIDID no sentido de considerar a pessoa em relação a seu contexto, ainda tratam a deficiência como doença. Para o segundo caso, veja-se o estudo de Marconi e Graminha (1993), que analisa relatórios de avaliação psicológica e demonstra que estes se baseiam eminentemente em testes de níveis de inteligência. Embora este último não seja um estudo tão recente, é contemporâneo à 9ª Edição do manual da então AAMR (LUCKASSON *et al.*, 1992), que já assumia uma perspectiva interacional na qual o ambiente desempenha um papel substancial (VERDUGO; SCHALOCK, 2010). Ademais, os resultados do referido estudo são corroborados por Carvalho e Maciel (2003), entre outros autores.

<sup>12</sup> No original: *Todas las personas tienen derecho a una atención y apoyo individualizado apropiados.*

manifestações vistas como deficitárias, sendo indispensável a atenção às cinco premissas subjacentes que orientam para o fornecimento de apoios individualizados.

Antes de discutir de que modo a língua/linguagem está presente nessas três bases e como apenas uma concepção de língua/linguagem interacionista pode contribuir e ser coerente com a concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD, é preciso apresentar, ainda que brevemente, três formas diferentes de conceber a linguagem. Esse passo é necessário, pois as duas primeiras concepções, linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação, embora não compatíveis com o modelo socioecológico, parecem ainda ter grande influência na avaliação da pessoa com suspeita/diagnóstico de deficiência intelectual.

## 2.2 TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O objetivo desta seção reside na apresentação de certa recorrência entre autores que se dedicaram a pensar sobre a relação entre as concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa no Brasil, a fim de demonstrar, em seguida, como essas concepções aparecem na discussão sobre a deficiência intelectual. A intenção não é esgotar o assunto, nem mesmo aprofundá-lo mais do que o que os autores a serem apresentados já o fizeram. Vale observar que aquilo que se espera para o ensino de língua invade a cultura e torna-se importante referência para se avaliar o desenvolvimento de linguagem e as manifestações de um indivíduo que pertence a essa cultura. Portanto, ainda que os autores tenham foco apenas no ensino, é exatamente essa formação básica que se dissipa para todas as áreas do conhecimento, bem como para o senso comum.

Geraldi (1997[1984], p. 41), ao tratar da questão das diferentes concepções de linguagem que estão subjacentes ao ensino de língua portuguesa, identifica três diferentes concepções que podem estar por trás das práticas escolares: (1) *linguagem como expressão do pensamento*, (2) *linguagem como instrumento de comunicação* e (3) *linguagem como forma de interação*. A concepção 1 se sustenta na hipótese de que a linguagem é o reflexo do pensamento, ou seja, um problema de expressão na linguagem implica um problema intelectual. Como exemplifica Geraldi (1997[1984], p. 41), essa concepção leva a afirmações do tipo “pessoas que

não conseguem se expressar não pensam”. A linguagem como instrumento de comunicação é aquela segundo a qual a língua é um código capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor.<sup>13</sup> Nessa concepção, a noção de código leva a crer que a língua constitui-se de um conjunto de signos combinados em regras, permitindo a existência de ideias de correto/incorreto, válido/inválido etc., para o uso da língua. O sujeito tem pouca influência, segundo essa concepção, pois um código permite interpretações inequívocas. Uma terceira concepção, que assume a língua como uma forma de interação, considera ser a língua uma atividade realizada entre sujeitos. Mais do que transmitir informações, a língua é lugar de interação humana, de formação de identidade e de cultura. Nessa concepção, a língua é ação de sujeitos sobre outros sujeitos ininterrupta e alternadamente. Para Geraldi (1997[1984], p. 42), compreender a língua na concepção 3 significa “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”.

Soares (1998), numa perspectiva sociopolítica, também avalia que se desenvolveram três concepções de linguagem na história educacional brasileira: (1) *a língua como sistema*; (2) *a língua como instrumento de comunicação*; e (3) *a língua como enunciação, discurso*. A primeira corresponde ao ensino das normas gramaticais a quem já domina o uso padrão da língua, caracterizando o que se entende por aprendizagem da língua como reconhecimento das normas gramaticais. Nessa concepção, aprender a língua é aprender “a respeito” da língua. A concepção 2 apresenta uma visão instrumental e utilitária da língua. Segundo a autora, a gramática é substituída pela teoria da comunicação, e o ensino de língua visa desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens. Na concepção da língua como enunciação, discurso, segundo a autora, interessam “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59). Segundo a autora, na interação, os “sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica” (SOARES, 1998, p. 59). A ênfase recai, portanto, na produção de sentidos, ancorada a um contexto específico, em que os sujeitos

---

<sup>13</sup> Faraco (2008, p. 186) lembra que, nos anos 1970, a disciplina de Língua Portuguesa foi “substituída por uma área que não inocentemente se chamava ‘Comunicação e Expressão’”. O autor acrescenta que, “em seus fundamentos conceituais, defendia-se uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase na eficácia imediata da comunicação”.

interagem desempenhando papéis sociais e elegendo suas finalidades. No campo da Psicologia do Desenvolvimento, a autora contrapõe a teoria associacionista, legatária das concepções 1 e 2, à psicologia genética, de fundamento interacionista:

O aluno que, na perspectiva associacionista, seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos, passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p. 59).

Igualmente, Coroa (2001) também vê três diferentes concepções de linguagem que orientam a prática pedagógica no país e as relaciona com seus respectivos objetos de aprendizagem fundamentais. À concepção de *língua como estrutura* (1), a autora destaca a ênfase no estudo das unidades morfológicas. A *concepção de língua como comunicação* (2) se sustenta na mensagem constituída, basicamente, pela sentença. A *concepção de língua como interação ou atuação social* (3) define o texto como unidade de análise. A autora chama a atenção para o fato de que essa classificação não significa uma “mera ampliação” das unidades de análise, da sentença para o texto. Para a autora, assumir a língua como forma de interação “representa reconhecer que a língua, mais do que uma estrutura, é um trabalho de construção de identidades e que o texto é o ponto de encontro – e dispersão – das diversas habilidades que conduzem a essa construção” (COROA, 2001, s/p). Ao assumir a concepção interacional da língua, “estaremos considerando que, mais do que tomá-la como uma estrutura que serve de veículo comunicativo, tomamo-la como algo que, além de tudo, constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais” (COROA, 2001, s/p).

A essas concepções de linguagem é possível relacionar diferentes concepções de leitura. Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de leitura que subjaz à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1997[1984]), a língua como sistema (SOARES, 1998) ou a língua como estrutura (COROA, 2001) é a visão da decodificação. Nessa visão, ler não é mais do que alfabetizar-se. A leitura é, assim, um *procedimento psicológico* de traduzir códigos em palavras. A linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1997[1984]; SOARES, 1998) ou a língua como comunicação (COROA, 2001) implica

uma visão de leitura como *processo cognitivo*. De acordo com essa concepção, o texto é o centro da comunicação, e nele está depositada toda a informação de que o leitor necessita. Sendo assim, o leitor tem sua atividade limitada no processo de leitura, uma vez que o texto possui as marcas que “esperam” ser depreendidas a fim de que o sentido do texto seja recomposto tal como o autor o projetou.

A linguagem como forma de interação (GERALDI, 1997[1984]), como enunciação, discurso (SOARES, 1998), ou a língua como interação ou atuação social (COROA, 2001) promove uma concepção de leitura como prática social. Essa concepção, predominante atualmente nos estudos da linguagem, situa-se na perspectiva dos estudos do letramento (KLEIMAN, 2004). Conforme Bicalho (2010), aprender a ler implica, para além do processo de decodificação, produzir sentidos mediante o estabelecimento de relações das informações decodificadas com o conhecimento prévio do leitor. Nessa perspectiva, o leitor é o protagonista da prática de leitura.

Essas considerações sobre as concepções de leitura recebem uma importância especial, se tomamos esta como uma grande competência de linguagem que vai além da relação com o texto escrito. A leitura pode ser tomada como a própria atividade de produção de sentidos. Assim, quando o especialista avalia as manifestações da pessoa com suspeita ou diagnóstico de deficiência intelectual, ele está avaliando, em certa medida, sua atividade de leitura. Essas práticas serão consideradas, portanto, desde um ponto de vista da decodificação, partindo do pressuposto de que o mundo está “dado” e existem respostas “certas” para ele, ou desde a visão da comunicação, segundo a qual o mundo está pronto para ser lido de forma unívoca. A perspectiva do letramento, por sua vez, abre-se para compreender tais manifestações como produção de sentidos mediante as relações estabelecidas entre as informações encontradas no contexto e o conhecimento prévio ativado do sujeito.

Embora as três propostas de classificação sejam diferentes e, em alguns momentos até contraditórias entre si, as três concordam que (i) a concepção 1 lança o foco nos aspectos normativos e formais da língua; (ii) a concepção 1 define a gramática normativa como parâmetro de linguagem ideal para expressar o pensamento; (iii) a concepção 2 aposta numa visão instrumental de comunicação, em que a língua não passa de um código que transmite mensagens inequívocas; (iv) as concepções 1 e 2 desconsideram o contexto sócio-histórico, a situação específica

de comunicação e as identidades dos sujeitos; (v) a concepção 3 se opõe às outras duas, por considerar os sujeitos no interior do sistema linguístico, aceitando o fato de que a língua constrói identidades e relações interpessoais, situando-se num contexto social, cultural, político, ideológico, histórico. Daqui para frente, para facilitar a comunicação, a referência às diferentes concepções será realizada mediante a nomenclatura proposta por Geraldi (1997[1984]), por entendê-la mais apropriada. A seguir, serão discutidas essas três concepções de linguagem em relação ao modelo socioecológico de deficiência intelectual, que fundamenta a classificação da AAIDD.

### 2.3 O MODELO SOCIOECOLÓGICO E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Desde a 9ª Edição do manual da então AAMR (LUCKASSON *et al.*, 1992), a abordagem da deficiência intelectual não deve mais supor que esta seja um traço da pessoa, mas a expressão de um desajuste entre o sujeito e seu ambiente. Essa concepção vem sendo aperfeiçoada nas duas edições seguintes do manual (LUCKASSON *et al.*, 2002; SCHALOCK *et al.*, 2010). Deficiência, nesse sentido, é definida como sendo “a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo”<sup>14</sup> (SCHALOCK *et al.*, 2007, p. 117). O modelo socioecológico se baseia no entendimento de que são os apoios apropriados individualizados que fazem a diferença para o desenvolvimento do indivíduo e não a severidade de sua limitação.<sup>15</sup> Cabe, então, neste momento, discutir qual concepção de linguagem pode ser compatível com o modelo socioecológico, uma vez que a linguagem ocupa lugar privilegiado na caracterização da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual.

Adotar a concepção de linguagem como expressão do pensamento implica definir um padrão ideal do uso da língua, preexistente a qualquer contexto específico. A avaliação da linguagem deveria ser norteada pelo emprego da gramática normativa e pela variedade padrão da língua portuguesa. Essa concepção

<sup>14</sup> No original: *the expression of limitations in individual functioning within a social context and represents a substantial disadvantage to the individual.*

<sup>15</sup> Como exemplo prático disso, é de se destacar que, desde o manual de 1992, a então AAMR desaconselha avaliar o sujeito com base em níveis de deficiência intelectual (leve, moderada, profunda e severa), substituindo essa classificação pela de níveis de apoio (intermitente, limitado, extensivo, pervasivo) (CARVALHO; MACIEL, 2003).

restringe a avaliação intelectual da pessoa à análise de seu desempenho exclusivamente linguístico, dispensando uma avaliação multidimensional, já que é a língua que expressa o pensamento. Os apoios compatíveis com essa concepção seriam exercícios gramaticais a fim de fazer o indivíduo conhecer *sobre* o sistema linguístico para poder ter acesso a uma gramática padrão e, assim, expressar-se com clareza, desenvolvendo, então, seu raciocínio lógico. Não é necessário dizer que tudo isso seria não menos que a prática de um crime contra a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual.

Compreender a linguagem como instrumento de comunicação acarreta aceitar que a língua é um código por meio do qual se transmitem mensagens de um emissor a um destinatário. Este, por sua vez, decodifica a mensagem recebida, preferencialmente, com o mínimo de interferências (ruídos) possível. Essa concepção traz uma visão passiva da comunicação, uma vez que supõe que o destinatário interpreta uma informação que já foi enviada pronta pelo emissor. Uma avaliação intelectual com essa concepção de linguagem desconsideraria qualquer conhecimento prévio cultural, pois aposta que as informações estão apenas no texto (mensagem), sendo o destinatário uma entidade cujo conhecimento, pensamento e emoções não importam ao conteúdo do texto e ao processo de leitura. Não deixa de ser uma crença dessa concepção que a língua expressa (comunica) o pensamento. Portanto, expressar-se significa empregar o código linguístico com precisão a fim de comunicar um conteúdo que possa ser interpretado inequivocamente. Os apoios se baseariam na referida teoria da comunicação, a fim de evidenciar os elementos que compõem o quadro da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente).<sup>16</sup> Evidentemente, essa concepção de linguagem é absolutamente incompatível com uma visão socioecológica do funcionamento humano.

Tomar a linguagem como forma de interação significa reconhecer que usar uma língua é uma atividade situada entre parceiros, que estabelecem entre si relações interpessoais, negociam sentidos e constroem conjuntamente suas identidades, tudo isso a partir do discurso. Essa concepção permite observar os sujeitos e investigar como estes, ao atualizarem o sistema linguístico, constroem sentidos particulares e autorregulam a própria aprendizagem. Nesse sentido, “bem

---

<sup>16</sup> Embora essa nomenclatura remeta a Jakobson (1974), por exemplo, a proposta do autor sofreu com uma interpretação positivista ao longo do século XX. É a essa interpretação que os autores citados fazem referência e não propriamente a esse extraordinário pensador russo, ainda pouco compreendido.



antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006[1966], p. 222). E por não ter o compromisso nem com a expressão do pensamento, nem com a comunicação de informações, a língua serve ao propósito da interação mesmo quando não se manifesta por meio da produção. Uma avaliação intelectual, nessa perspectiva, deve perseguir a construção de sentidos realizada em conjunto entre os diferentes parceiros da troca interacional, reconhecendo o trabalho sociocognitivo que cada um realiza, buscando interpretar tanto manifestações quanto silêncios. A avaliação *nunca* pode perder de vista que o trabalho da linguagem é *sempre* intersubjetivo, ou seja, um sujeito somente fala quando pressupõe o outro, cuja imagem tem papel crucial na manifestação (ou no silêncio) do primeiro. A compreensão da linguagem num processo de interação prescinde da noção de colaboração (da raiz latina *co* + *labor*, “trabalho conjunto”); dispensa, portanto, avaliações do tipo “certo/errado”, imputadas a uma das partes apenas, para refletir sobre os sentidos que surgem na atividade conjunta de linguagem.

Os apoios devem considerar não apenas o sujeito, mas também seus principais interlocutores: a família, a escola e outras instituições a que o sujeito tem acesso. Por um lado, qualificar essas interações permite um avanço na produção de sentidos do sujeito, o que move a aprendizagem e gera o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010[1934]; HAAG, 2011). Por outro, “esquecer” de olhar para esses interlocutores pode dar espaço para a ocorrência de preconceitos baseados em estereótipos de que a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual, por apresentar limitações cognitivas, não pode aprender. Essas representações produzem uma esfera sociointeracional que envolve os sujeitos em torno desse indivíduo, os quais, alimentados por representações alicerçadas nas noções de incapacidade e limitação, despriorizam a aprendizagem desse sujeito e, portanto, seu desenvolvimento tende a desacelerar (HAAG; FRONZA, 2012).

Entre as três concepções de linguagem, aquela que toma a linguagem como forma de interação, portanto, é a que mais dialoga com o modelo socioecológico de deficiência. Vale ressaltar que até aqui foi discutida a concepção de linguagem em relação ao modelo socioecológico, e que esse modelo não é senão a fonte epistemológica de onde erigem a proposta de avaliação e a definição de deficiência intelectual da AAIDD. As considerações sobre as consequências da assunção da concepção de linguagem como forma de interação para o modelo socioecológico são meramente exploratórias por enquanto. A seguir, será desenvolvida uma crítica

ao modo como é tratada a linguagem na avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual desde uma concepção de linguagem como forma de interação.

## 2.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA AVALIAÇÃO DA PESSOA COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a AAIDD, a avaliação da deficiência intelectual deve ser feita por meio de um enfoque multidimensional, a fim de compreender o funcionamento do sujeito para desenvolver um programa de apoios individualizado apropriado, apostando em suas capacidades ou potencialidades. Como já dito, são cinco as dimensões que constituem o funcionamento humano, para a AAIDD: as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, a saúde, a participação e o contexto. Verdugo e Schalock (2010) indicam as medidas-modelo e o esquema de classificação para se avaliar cada dimensão no enfoque multidimensional, conforme mostra o Quadro 1.

**QUADRO 1 – Componentes modelo de um sistema de classificação multidimensional**

<b><i>Dimensão</i></b>	<b><i>Medidas modelo</i></b>	<b><i>Esquema de classificação</i></b>
<b>Habilidades intelectuais</b>	Testes de QI administrados individualmente	Faixas e níveis de QI
<b>Comportamento adaptativo</b>	Escalas de comportamento adaptativo	Níveis de comportamento adaptativo
<b>Saúde</b>	Inventários de saúde e bem-estar	<i>Status</i> de saúde
	Medidas de saúde mental	<i>Status</i> de saúde mental
<b>Avaliação etiológica</b>	Fatores de risco	Agrupamentos por etiologia
<b>Participação</b>	Escalas de integração comunitária	Grau de integração comunitária
	Escalas de participação comunitária	Grau de participação comunitária
	Medidas de relações sociais	Nível de interações sociais
	Medidas de vida em casa	Nível de atividades em casa
<b>Contexto</b>	Avaliações ambientais (físico, social, atitudinal)	<i>Status</i> ambiental
	Avaliações pessoais	<i>Status</i> pessoal

<i>Dimensão</i>	<i>Medidas modelo</i>	<i>Esquema de classificação</i>
	(motivação, estilos de enfrentamento, estilos de aprendizagem, estilos de vida)	
<b>Apoios</b>	Escalas de necessidades de apoio Avaliação funcional do comportamento	Níveis de apoio necessário Padrão de apoios necessários

FONTE: Verdugo e Schalock (2010, p. 16).<sup>17</sup>

Como visto nas seções anteriores, a avaliação multidimensional se origina de um modelo socioecológico do funcionamento humano, o qual apenas é compatível com uma concepção de linguagem como forma de interação. Assim, em cada uma das cinco dimensões, a fim de verificar a adequação da avaliação com a concepção de linguagem que o modelo socioecológico suporta, vale (i) observar a presença da linguagem e (ii) levantar problemas advindos de uma concepção interacionista.

Pode-se dizer que a avaliação das habilidades intelectuais não apenas é a que recebe maior importância na avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual, mas também, basicamente, se constitui por meio de uma atividade de linguagem que depende da interação entre avaliador (por exemplo, um psicólogo) e uma pessoa com suspeita de deficiência intelectual. Nessa situação, de um lado, há um profissional com expectativa de aplicar um teste de nível de inteligência a fim de mensurar, entre outras capacidades, as de raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato e compreensão de ideias complexas; de outro, há, geralmente, uma criança ou um adolescente com histórico de fracassos escolares, problemas socioambientais e baixa autoestima. Independentemente das características da pessoa em avaliação, o teste depende da atividade linguística de ambos os interlocutores, seja de compreensão, seja de expressão. A presença da linguagem na avaliação das habilidades intelectuais é, portanto, fundamental e inquestionável.

Refletir sobre tal avaliação numa perspectiva interacionista, todavia, traz alguns problemas a serem discutidos. (1) Embora padrões numéricos ofereçam segurança para quem os manipula, a abordagem quantitativa tende a produzir um embotamento dos aspectos qualitativos que se põem em jogo. A compreensão

<sup>17</sup> A tradução do Quadro 1 é minha. Para conferir a versão original, em espanhol, veja-se o Anexo A.

sobre a interação, evento complexo de difícil quantificação, fica, portanto, bastante prejudicada. (2) Crer que um teste eminentemente baseado na atividade linguística possa aferir o *status* intelectual, por um lado, é uma hipótese ainda baseada em uma relação transparente entre pensamento e linguagem<sup>18</sup> e, por outro, considera que a língua é um código que transmite informações inequívocas. (3) A rigidez de um teste padronizado impede – ou pelo menos dificulta – a observação da interação no interior do teste. O profissional até poderá utilizar informações sobre a interação ocorrida durante o teste em outro instrumento, mas a influência desse episódio já terá se realizado no valor final do teste. (4) Para avaliar uma atividade de linguagem, é imprescindível considerar o trabalho conjunto de construção de sentidos entre os interlocutores. Um teste de inteligência, em razão da padronização, retira da avaliação a intervenção do avaliador ao empregar o *pressuposto da impessoalidade*<sup>19</sup>, deixando o foco apenas no sujeito avaliado.

O comportamento adaptativo é composto pelo conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas empregadas pelas pessoas em suas atividades da vida diária. Ele é medido por meio de instrumentos de coleta de dados, aplicados com pessoas do entorno do sujeito avaliado (por exemplo, professores e familiares), bem como com o próprio indivíduo. Ou seja, o instrumental empregado para a geração de dados sobre o comportamento adaptativo está alicerçado por um material linguístico, já que o instrumento a ser escolhido pelo profissional constitui-se de uma sorte de questionário. A geração de dados, portanto, depende da produção de sentidos que o entrevistado atualiza ao responder ao instrumento de coleta. A presença da linguagem constitui esse tipo de instrumento de geração de dados, uma vez que o que está sendo avaliado não é o comportamento adaptativo, senão representações sobre o comportamento adaptativo, expressas por meio de uma atividade de linguagem.

A título de exemplo, pode-se mencionar o *Social Skills Rating System* (Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, SSRS-BR), que avalia itens de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e desempenho acadêmico por

---

<sup>18</sup> É importante aqui perceber os diferentes posicionamentos sobre o *status* da avaliação. A referida posição é totalmente diferente de considerar que o desenvolvimento se dá mediante a linguagem e, portanto, uma avaliação adequada das habilidades intelectuais deve compreender o funcionamento específico de linguagem do sujeito a fim de planejar um sistema de apoio individualizado.

<sup>19</sup> Por *pressuposto da impessoalidade*, refiro-me à crença de que o teste revelaria resultado semelhante, se aplicado por outro avaliador.

meio de escalas de frequência e importância (PINOLA *et al.*, 2007; FREITAS; DEL PRETTE, 2010). Essas escalas são respondidas mediante a escolha entre três opções: *nunca*, *algumas vezes* e *muito frequentemente*, para o primeiro caso, e *não importante*, *importante* e *indispensável* para o segundo. Somente se for tomada a língua como um código inequívoco, esses itens levam a escalas de frequência e de importância das áreas avaliadas. Porém, uma perspectiva interacionista deve considerar que os itens linguísticos sempre têm seu sentido atualizado pelo sujeito dentro de situações específicas. Por exemplo, diante de três alternativas – *nunca*, *algumas vezes* e *muito frequentemente* –, se o sujeito tiver como resposta para determinado item “uma ou duas vezes”, ele se põe num impasse, pois responder “nunca” não condiz com a resposta idealizada por ele, ao mesmo tempo em que pode entender que responder “algumas vezes” seria um exagero. A resposta escolhida dependerá da interação com o avaliador ou de outros fatores, bem como da produção de sentidos que o entrevistado gerará pela leitura do item.

Esses instrumentos de medição implicam os problemas 1 e 3 referidos na discussão sobre a avaliação das habilidades intelectuais: por um lado, gera uma escala quantitativa que ofusca a avaliação qualitativa; por outro, um instrumento que se constitui em um questionário dá pouco ou nenhum espaço para se considerar a interação. Além disso, apostar que as representações sobre o comportamento adaptativo refletem o comportamento adaptativo é uma hipótese ancorada numa visão representacionista da linguagem, signatária das concepções 1 e 2, anteriormente discutidas.

A avaliação da saúde deve levar em conta o estado completo de bem-estar físico, mental e social da pessoa. Um momento crucial para o clínico, no levantamento de dados para compor o perfil de saúde da pessoa avaliada, é a anamnese. Portanto, a linguagem também está presente na avaliação dessa dimensão do funcionamento humano, por meio da entrevista que constitui a anamnese, a qual pode ser feita com um cuidador da pessoa em avaliação ou mesmo com o próprio avaliado. Não são muitos os trabalhos que revelam o funcionamento da interação nos diálogos entre médico e paciente. Na perspectiva da Análise da Conversa de base etnometodológica, Ostermann e Souza (2009), no contexto da consulta ginecológica/obstétrica, mostram a importância de se olhar para esse evento com uma concepção de linguagem como forma de ação social, a fim de fornecer elementos com base em dados naturalísticos para humanizar o

atendimento à saúde. As autoras percebem um jogo de poder assimétrico que ocorre entre os parceiros numa interação entre médico e paciente, em que as falas do médico encaminham fortemente a construção de sentidos e as falas dos pacientes.

A participação se constitui pela atuação do indivíduo nos diferentes papéis desempenhados na vida em sociedade. Essa atuação pode se dar na esfera familiar, no mundo do trabalho, no interior das práticas religiosas, no âmbito escolar ou acadêmico, no gozo das atividades de lazer, no engajamento em práticas esportivas etc. Para a plena realização de todas essas atividades, as práticas de linguagem tanto orais quanto escritas são condições *sine qua non*. As pesquisas na área do letramento, de um lado, apontam para a necessidade de se conhecerem as diversas atividades de linguagem que constituem as diferentes práticas sociais. De outro, revelam que os sujeitos se constroem a partir de práticas sociais mediadas por letramentos múltiplos, muito além das atividades escolásticas.

A avaliação da participação deve ser realizada mediante instrumentos semelhantes aos que aferem o comportamento adaptativo, porém, com foco nos papéis sociais que o sujeito desempenha na vida em sociedade e nas identidades que são postas em jogo. Assim, no que diz respeito à forma de considerar a linguagem, apresenta os mesmos problemas que os instrumentos já comentados anteriormente. Vale dizer que, basicamente, as avaliações tendem a observar os enquadres gerais por onde esses indivíduos circulam, numa espécie de mapeamento da atuação social dos sujeitos, mas elas não percebem o modo como se dá essa atuação. Melhor dizendo, ao falar de “grau” ou “nível” de interação, integração ou participação, o avaliador não está investigando a *forma* como se dá a atuação social do sujeito, mas o *conteúdo representado* que resulta dessa atuação, atravessado pelas representações interacionais que os informantes têm sobre o que o avaliador espera que seja respondido. Na perspectiva da linguagem como interação, abrir mão da *forma* como os sujeitos se manifestam corresponde a, conscientemente, ignorar as marcas de subjetividade que inserem o sujeito na linguagem e, conseqüentemente, no mundo.

O contexto é composto por fatores ambientais, de um lado, e fatores pessoais, de outro. A ICF (WHO, 2001) dispõe que os fatores ambientais correspondem aos ambientes físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem suas vidas. Esses fatores são considerados facilitadores (*facilitators*) ou

barreiras (*barriers*), seja por sua presença ou por sua ausência, na medida em que melhoram ou reduzem a funcionalidade de uma pessoa. Para a WHO (2001), os fatores ambientais se organizam tendo em vista não apenas o nível individual, mas também o social. Assim, por um lado, deve-se lançar um olhar para o ambiente imediato do indivíduo, considerando o domicílio, o local de trabalho e a escola, no que diz respeito tanto às condições físicas e materiais, quanto ao contato com os outros sujeitos que compõem esses cenários. Por outro, devem-se observar as estruturas sociais formais e informais, bem como os serviços e as regras de conduta que têm um impacto sobre o indivíduo. Os fatores pessoais, por sua vez, referem-se à motivação, aos estilos de enfrentamento, de aprendizagem, de vida, entre outros parâmetros, como idade, gênero, raça etc. Estes, porém, não recebem uma classificação da ICF em razão da variação social e cultural associada a eles. Porém, sobretudo no campo da Psicologia, existem diferentes instrumentos para realizar avaliações dessas características.

Uma vez que a linguagem medeia todos os ambientes de atividade humana, é dispensável argumentar sobre sua presença na dimensão do contexto. Ainda assim, vale fazer algumas considerações sobre problemas suscitados desde uma concepção interacionista da linguagem. Conforme discutido nos itens anteriores, a linguagem é tomada de um ponto de vista instrumental pelas classificações hegemônicas que tratam da deficiência intelectual. Em outras palavras, a linguagem aparece como uma função do indivíduo, sendo foco o reconhecimento e a utilização de mensagens escritas, orais ou sinalizadas. A avaliação do contexto se dá nessa perspectiva da linguagem (concepções 1 e 2), em detrimento da investigação sobre aspectos da interação realizada por meio da linguagem, que poderiam revelar a maneira como o contexto do indivíduo é criado na e pela linguagem. Ou seja, numa perspectiva interacionista, vale repetir, não basta observar o que se considera como um “conteúdo”; é imprescindível que o avaliador aponte sua lupa para a “forma”, isto é, procure investigar as marcas empregadas pelos sujeitos, no uso da linguagem, que evidenciam o modo como os indivíduos se inserem nas interações e nos contextos.

Assim, é perceptível certo desajuste no que concerne à concepção de linguagem que compactua com o modelo de onde se erige a explicação da deficiência intelectual segundo a AAIDD, bem como a concepção que transparece em seu modelo de avaliação e as concepções que são aceitas e empregadas nos

instrumentos recomendados como adequados para aferir o *status* do desenvolvimento de dado indivíduo. Enquanto o modelo socioecológico do funcionamento humano apresenta uma relação estreita com uma concepção de linguagem como interação, e o modelo multidimensional de avaliação considera o funcionamento como a interação do indivíduo com seu meio, os instrumentos prestigiados embotam a presença da linguagem considerada desde um ponto de vista interacionista. Ao abrir mão de observar a forma da linguagem nos diversos âmbitos do funcionamento do indivíduo, esses instrumentos são cegos às marcas de intersubjetividade que inserem esse indivíduo na linguagem que, por sua vez, o insere no mundo. Antes de encerrar este capítulo, é preciso discutir de que maneira a concepção de linguagem como forma de interação interfere na reflexão sobre a definição de deficiência intelectual da AAIDD.

## 2.5 A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Como já referido na seção 2.1, a definição de deficiência intelectual se organiza a partir de três critérios: o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo devem apresentar limitações significativas, e a idade de início das manifestações deve ser anterior aos 18 anos. Assim, apesar da evidente presença da linguagem ao longo do processo de avaliação da deficiência intelectual, na definição, não há uma referência direta a ela, o que, a meu ver, produz um silêncio perturbador. Seria essa uma tentativa de separar a linguagem daquilo que define o funcionamento intelectual? Mas como apostar nisso quando todo o processo de avaliação está tomado pela linguagem? Ou seja, como crer nessa separação, se a avaliação é uma atividade de linguagem que avalia uma atividade de linguagem? Todavia, como dito anteriormente, a definição proposta pela AAIDD não se sustenta senão a partir de cinco premissas subjacentes. Todas elas servem para determinar que a função prioritária da definição e da avaliação é eleger os apoios adequados ao indivíduo diagnosticado.

A primeira premissa orienta que as limitações no funcionamento precisam ser consideradas no contexto de ambientes comunitários típicos do sujeito em avaliação. É interessante observar que os aspectos referentes à interação e, nesse



sentido, à linguagem em interação, ainda que constituam, em grande parte, os ambientes comunitários, não estão considerados nesse item, uma vez que o contexto é tomado como uma generalização “típica” de pares em idade e cultura. Em outras palavras, segundo essa premissa, o que importa é considerar o indivíduo segundo as representações daquilo que é percebido como “comum” em dada comunidade, em vez de estudá-lo no interior dessa comunidade *in loco*, desempenhando os papéis sociais que lhe cabem. Uma concepção de língua como forma de interação, não obstante, deveria estar atenta para as práticas de linguagem situadas num determinado contexto.

A segunda premissa define que a diversidade linguística e cultural, assim como as diferenças na comunicação e em aspectos sensoriais, motores e comportamentais devem ser respeitados. Essa premissa evita que sejam consideradas como limitações intelectuais tanto características como a surdez, que implicam uma diferença na comunicação, assim como características de limitações físicas ou mesmo transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, os quais possam gerar diferenças sensoriais, motoras e comportamentais. Além disso, considerar a diversidade linguística e cultural significa não se valer de preconceitos produzidos no interior de dada cultura em relação a outras culturas para realizar a avaliação. Em outras palavras, a diversidade cultural não pode sustentar uma relação entre certa cultura e o desenvolvimento intelectual de seus participantes. No âmbito linguístico, pode-se afirmar que variações dialetais ou mesmo desvios fonológicos não servem como parâmetro para indicar deficiência intelectual.

A terceira premissa afirma que todo indivíduo apresenta potencialidades. A partir dos compromissos teóricos assumidos nesta tese, é possível afirmar que a maior delas é a capacidade de linguagem, seja ela realizada pela oralidade, pela escrita, pela língua de sinais ou por outra forma. É a linguagem que permite o desenvolvimento do indivíduo, ou que se transforma em uma barreira a esse desenvolvimento. Essa premissa é a que dá suporte às duas últimas, pois, se todo sujeito apresenta potencialidades, ainda que suas dificuldades sejam severas, ele precisa de apoios para desenvolver mais e mais essas potencialidades. Sendo a linguagem um ponto nevrálgico do desenvolvimento de potencialidades, é nela que deve incidir o foco principal dos apoios oferecidos.

A quarta premissa orienta que o propósito da descrição das limitações de um indivíduo é construir um perfil de apoios necessários. Conforme recém afirmado, a

linguagem deve ser o aspecto prioritário de qualquer apoio que vise melhorar o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo de um indivíduo. Entretanto, dar ênfase à linguagem, evidentemente, não é suficiente, sobretudo, se se enfatizar apenas a linguagem do indivíduo. Numa perspectiva da linguagem como forma de interação, a linguagem não é um instrumento que o indivíduo utiliza, mas uma atividade colaborativa que ocorre entre pessoas. A linguagem é, portanto, sempre subjetiva, mas também sempre intersubjetiva. Os sujeitos se constroem na e pela linguagem, mas sempre na interação com o outro, o que significa que o outro é elemento determinante da construção do *Eu* (BENVENISTE, 2005[1974]). Fornecer apoio com foco na linguagem, portanto, implica construir uma esfera discursiva que promova o desenvolvimento do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual, ou seja, o foco não está no sujeito, mas no seu ambiente, conforme propõe o modelo socioecológico do funcionamento humano.

A quinta premissa reconhece que o funcionamento do indivíduo melhorará, se houver o apoio apropriado durante um amplo período de tempo. Pensar esse apoio em termos de linguagem implica orientar família, profissionais da educação, colegas de trabalho ou parceiros de outras instituições ou grupos, a fim de promover interações pró-ativas que contribuam para o desenvolvimento do indivíduo assegurando que as capacidades já presentes sejam o alicerce de novos aprendizados. É necessário construir relações duradouras em cada um dos contextos onde o sujeito atua para que essas pessoas sejam referência no modo como deve se dar a interação com esse indivíduo.

A definição proposta pela AAIDD, portanto, não aborda suficiente nem claramente uma concepção de linguagem a que se filia. Porém, possibilita pensar – a partir das premissas que a sustentam – que a definição, no que diz respeito à linguagem, deve servir para caracterizar um conjunto de traços no funcionamento humano a fim de elaborar os apoios em torno de esferas discursivas que permitam o melhor desenvolvimento do indivíduo. Neste capítulo, foi defendido, desde um ponto de vista teórico da linguagem como forma de interação, que a deficiência intelectual é uma condição que apresenta uma relação estreita com a linguagem. Foi proposto que a avaliação se dê considerando os aspectos ligados à interação, a fim de dar suficiente visibilidade às marcas pelas quais o sujeito se inscreve na língua e, por essa via, se inscreve também no mundo. Por fim, foi sugerido que os apoios devem se dirigir não apenas ao indivíduo, mas, sobretudo, às pessoas com quem ele

interage, a fim de construir uma esfera discursiva positiva no sentido de potencializar seu desenvolvimento. A seguir, será necessário discutir os elementos teórico-metodológicos que vão alicerçar tanto a metodologia utilizada nesta pesquisa, quanto os procedimentos de análise.

### **3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA DA LINGUAGEM NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, cabe, de um lado, explorar o contexto mais amplo, legal e normativo, que permite tais procedimentos, de outro, discutir as escolhas que os sustentam. Esse conjunto de pressupostos forma a base teórico-metodológica da investigação que dá origem a esta tese de doutorado. Assim, inicialmente, será discutido brevemente o processo de avaliação e diagnóstico da pessoa com suspeita de deficiência intelectual tal como é orientado pela legislação brasileira, a fim de oferecer uma visão panorâmica sobre a situação de identificação e desenvolvimento de apoios na deficiência intelectual. Depois, será abordado o modelo de apoios, no campo educacional, para a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual, focando no atendimento educacional especializado (AEE) a partir dos correspondentes documentos legais e normativos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC). A seguir, serão apresentadas as características dos jogos utilizados durante a pesquisa, e, na sequência, os principais fundamentos teórico-metodológicos que alimentam esta investigação serão delineados. Trata-se de uma apresentação panorâmica de elementos basilares da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e colaboradores, sobretudo desde o lançamento de Bronckart (1999[1997]). Por fim, a partir dos aportes produzidos por Gràcia e Vilaseca (2008), serão discutidos elementos necessários para se pensar a interação como um evento de avaliação e desenvolvimento. Esse percurso deve servir para dar os contornos do contexto de pesquisa desta tese.

#### **3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO NO BRASIL**

A legislação brasileira e os documentos normativos do MEC que tratam da deficiência intelectual, ao abordarem a avaliação da pessoa, fazem-no em dois sentidos diferentes, em razão das finalidades de cada um. No primeiro sentido, a avaliação se refere à identificação da deficiência intelectual na pessoa,

comportando, portanto, uma orientação clínica<sup>20</sup>. Sua finalidade é a obtenção de direitos sociais assegurados pela legislação, tais como a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC), a vaga no atendimento educacional especializado (AEE), as vagas especiais para o trabalho, entre outros direitos. Nesse sentido, os Decretos n<sup>os</sup> 3.298/1999 e 5.296/2004 consideram deficiência mental (*sic*) a manifestação, antes dos 18 anos, de um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e associado a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como a comunicação, os cuidados pessoais, as habilidades acadêmicas, o lazer ou o trabalho. Essa definição é extraída do manual de 1992 da antiga AAMR (LUCKASSON *et al.*, 1992), não estando atualizada à edição mais recente dessa associação (SCHALOCK *et al.*, 2010).

Os principais avanços realizados entre as edições de 1992 e as duas seguintes (2002 e 2010) foram não apenas a maior consideração à interação/participação social e ao contexto, mas, sobretudo, a concepção socioecológica de deficiência, que passou a compreender a deficiência intelectual estando na relação entre o sujeito e o meio, explicada como um desajuste entre as capacidades do sujeito e as demandas do ambiente, conforme discutido no Capítulo 2. Além disso, a avaliação multidimensional, vista anteriormente, passou a compreender o sujeito em suas principais dimensões (física, intelectual, social, cultural etc.), a fim de planejar o sistema de apoios que melhor atendesse às necessidades do sujeito em questão. Esses elementos são o alicerce que sustenta as grandes teses que diferenciam as duas últimas edições do Manual da AAIDD das anteriores. Em síntese, não apenas a deficiência intelectual não poderia mais ser uma característica atribuída ao indivíduo, mas à relação deste com o meio, como ainda não haveria mais a crença de que essa condição fosse “incontornável”, “incurável” ou “definitiva”.

A orientação clínica carrega em si a prática da verificação, a qual, após aferir determinada medida ao sujeito, dá por concluída sua tarefa. Conforme Batista e Mantoan (2006, p. 24), “a grande maioria desses especialistas [do atendimento

---

<sup>20</sup> É importante distinguir o que estou chamando de “orientação clínica” do “atendimento clínico”. A *orientação clínica*, que se contrapõe à orientação *inclusiva* (que será abordada a seguir), é a perspectiva epistemológica e teleológica que baliza as ações dos diversos tipos de atendimento que a pessoa pode receber (clínico, educacional ou especializado). O *atendimento clínico* é a atenção promovida por agentes do campo da saúde, que pode ser de orientação clínica (com foco na aferição de uma medida) ou inclusiva (com foco no planejamento pedagógico, a partir de um trabalho integrado com profissionais da educação e do atendimento especializado).

clínico] fragmenta o atendimento a pessoas com deficiência, concentrando-se apenas em suas especialidades e nas manifestações e sintomas da deficiência”. O foco da orientação clínica, por um lado, ilumina as dificuldades da pessoa, consagrando o termo “limitação” para identificá-las, por outro lado, mantém na penumbra as potencialidades desse mesmo sujeito, colocando em segundo plano as ações necessárias para a transposição das barreiras para sua aprendizagem. No campo de atuação clínica, essa concepção de avaliação é compreensível, uma vez que a finalidade pragmática é a concessão de benefícios sociais, isto é, a verificação serve prioritariamente para identificar quem é e quem não é detentor de certos direitos. Porém, essa orientação não é mais desejável, uma vez que ela, sendo a orientação hegemônica historicamente, afeta violentamente o segundo sentido de avaliação, este defendido pelos documentos normativos do MEC, a avaliação inclusiva.

Conforme o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Se a legislação brasileira acerca dos direitos específicos da pessoa com deficiência sugere ainda uma orientação clínica para a avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual, os documentos normativos do MEC, por sua vez, defendem uma orientação inclusiva de avaliação. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, durante o processo educativo, devem ocorrer avaliações pedagógicas, que visem identificar as barreiras que dificultam a aprendizagem. Essa avaliação deve ser feita na escola por uma equipe formada pelo conjunto dos profissionais que atendem o aluno. A ênfase dessa avaliação deve recair sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, a fim de identificar suas potencialidades, bem como as condições da escola para suprir suas necessidades. Caso os recursos de que a escola dispõe não sejam suficientes, pode ainda ser buscado o apoio de uma equipe multiprofissional (BRASIL, 2001).

No documento *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*, Batista e Mantoan (2006) sustentam que, na escola comum, a avaliação do aluno com deficiência intelectual deve visar conhecer os avanços no entendimento dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo. Para as autoras, aprender é uma ação humana criativa que testemunha sua emancipação

intelectual, gerida pelo próprio aluno por meio do processo de autorregulação. No atendimento educacional especializado, segundo as autoras, a avaliação tem o objetivo de conhecer os pontos de chegada e de partida do aluno no processo de conhecimento, a fim de montar um plano de trabalho para atendê-lo, visando ao seu desenvolvimento.

O documento produzido pelo MEC que mais aprofunda a questão da avaliação chama-se *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006). É importante ressaltar que esse documento não é específico para a deficiência intelectual, dirigindo seu foco a pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, o documento se propõe a ser mais abrangente, uma vez que nem toda deficiência traz uma dificuldade de aprendizagem e nem toda dificuldade de aprendizagem implica a presença de uma deficiência. A posição assumida pelo termo “necessidades educacionais especiais” – em detrimento de “pessoa com deficiência”, “portadora de deficiência” etc. – tenta situar a distância entre um paradigma reducionista organicista, focado na deficiência, e um novo paradigma interacionista, que se dirige à relação entre o sujeito e o mundo.<sup>21</sup> O documento tem o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na reflexão sobre seus modelos de avaliação (BRASIL, 2006).

Primeiramente, o documento diferencia avaliação de verificação. Esta se refere a uma prática de aferição de um determinado nível de desenvolvimento ou de um dado aprendido. A verificação se encerra ao encontrar uma resposta sobre o alcance ou não de certo conhecimento a fim de imprimir um rótulo, tal como o de sucesso/fracasso, aprovado/reprovado, capaz/incapaz. Esse paradigma ainda é o mais utilizado pela escola, mas se mostra incapaz de implementar uma educação inclusiva e transformadora, em razão de não apresentar uma proposta clara sobre o que fazer com seus próprios resultados. Por outro lado, a avaliação visa à tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas, isto é, ela visa prioritariamente um projeto pedagógico, sua razão de existir. Nesse sentido, há cinco tipos de decisão que antecedem a avaliação: o encaminhamento para o atendimento, a triagem, a classificação, o planejamento educacional e a análise do

---

<sup>21</sup> Vale destacar que o termo “necessidades educacionais especiais” não foi bem aceito pelo Movimento das Pessoas com Deficiência, que prefere empregar “pessoa com deficiência”. Documentos legais mais recentes, como o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites (Decreto nº 7.612/2011), já voltam a assumir o termo “pessoa com deficiência”.

progresso do aluno. O documento afirma que, em geral, apenas os três primeiros passos são cumpridos, ficando esquecido aquilo que se refere ao desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2006). Ou seja, é observável, nesse sentido, pela visão de que a avaliação se esgota na aferição de uma medida, a influência negativa da orientação clínica no âmbito da Educação, que deveria ser norteadada pela orientação inclusiva, se estendendo para o planejamento e a análise do progresso do aluno.

Na perspectiva da avaliação como projeto pedagógico, após a identificação das necessidades educacionais especiais de cada aluno, cabe, entre outras ações, reorientar o processo de ensino-aprendizagem, garantir a formação continuada de todos os profissionais da escola, encaminhar os alunos aos atendimentos necessários, prover os recursos necessários para melhorar a resposta educativa, criar condições necessárias à inclusão, removendo as barreiras que dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem, desde as barreiras arquitetônicas até as atitudinais (BRASIL, 2006). O documento ainda observa que é preciso remover as barreiras que dificultam tanto a aprendizagem, quanto a participação do aluno, bem como outras variáveis que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem. Essas ações tornam clara a ideia de que, numa avaliação inclusiva, todos são avaliados o tempo todo, desde o aluno, evidentemente, até os profissionais da escola e o próprio ambiente escolar.

Em resumo, o processo de avaliação, segundo o documento em questão, se caracteriza, especialmente, pelas relações que se estabelecem entre a tríade que o compõe: avaliador, avaliado e aspecto a se conhecer. Com vistas a qualificar as relações entre esses elementos, é fundamental que professores e demais avaliadores ressignifiquem a função da avaliação, o aprendiz seja protagonista de sua avaliação, a família participe do processo, instrumentos e procedimentos sejam adequados, indicadores sinalizem as mudanças que devem ser buscadas, em vez de serem meros “itens para pontuar”, e as análises sirvam, de fato, para construir ações que visem ao progresso do aprendiz. Claramente, há uma crença de que, de um lado, a necessária mudança de perspectiva do avaliador pode transformar positivamente não apenas a avaliação, mas também o desenvolvimento do avaliado; de outro, o aprendiz deve ser avaliado mediante o “conteúdo escolar, observado não só em provas ou exames, mas no que o avaliado demonstra no dia a dia, por meio de suas produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais” (BRASIL, 2006, p. 31).



Cabe ainda mencionar o papel do professor especializado no AEE, bem como definir a função do atendimento na sala de recursos multifuncionais. Conforme Gomes *et al.* (2010, p. 9), o trabalho do professor especializado “consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento”. A função do professor do AEE está em “organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem” (GOMES *et al.*, 2010, p. 9). O AEE precisa ser fundamentado na proposição de situações-problema a fim de que o aluno com diagnóstico de deficiência intelectual utilize seu raciocínio para resolver determinados problemas. O pressuposto é de que, por meio da atividade de linguagem, são apresentadas situações para o aluno, as quais lhe farão pensar, aprender e se desenvolver. Em outros termos, as interações no AEE devem estimular o raciocínio, o qual gera aprendizagens, que, por sua vez, cristalizam-se e promovem o desenvolvimento, tudo isso mediante a atividade de linguagem.

O AEE não visa servir como qualquer sorte de reforço escolar, mas como ambiente em que o aluno vai desenvolver ferramentas intelectuais que serão necessárias para seu desempenho acadêmico e social na escola e fora dela. Gomes *et al.* (2010, p. 8) destacam que “o trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas”. E completam: “especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual”. Dessa maneira, a sala de recursos multifuncionais é o berço da independência desse aluno para construir seu aprendizado de forma autônoma. Por isso, deve ser o lugar onde o aluno manifesta seus interesses e se expressa com liberdade, sem estar sujeito a comparações e ao ritmo de trabalho de outros.

O professor do AEE, por sua vez, deve ser o maestro desse processo. Gomes *et al.* (2010) orientam que o AEE deve ser organizado em torno de um plano de aprendizado, elaborado a partir do estudo cuidadoso de cada caso. Esse estudo deve considerar todas as informações possíveis com as quais o professor especializado puder contar, desde o histórico escolar e o conhecimento do professor da sala de aula comum sobre esse aluno, as informações que a família traz, até laudos e outros documentos produzidos pelas avaliações no campo da saúde. O foco do professor do AEE deve estar em planejar atendimentos capazes de desenvolver habilidades que serão um alicerce mais forte para cada aluno construir

autonomamente sua aprendizagem na sala de aula comum, bem como em outros contextos em que vive. Esse planejamento deve prever momentos em que o professor vai avaliar os objetivos alcançados e, evidentemente, traçar novas metas.

O planejamento do professor do AEE deve dialogar com o programa do professor da sala de aula comum, sendo importante a articulação entre ambos, a fim de promover a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual (GOMES *et al.*, 2010, p. 15). É necessário que ambos os professores estejam atentos para auxiliar na organização das manifestações de linguagem desses alunos para que haja a mobilização dos recursos cognitivos da forma mais próxima do desejado. Nesse sentido, o acompanhamento da atividade de linguagem merece receber atenção especial, uma vez que é ela o lugar onde o sentido toma existência, assim como é ela o trabalho por meio do qual esse sentido é construído de forma autônoma pelo aluno.

Em relação a instrumentos e procedimentos que o MEC indica para realizar o processo de avaliação, em que pese a existência de instrumentos padronizados, é preferido que se construam instrumentos próprios baseados prioritariamente em procedimentos de observação (BRASIL, 2006). Diários de classe, relatórios e fichas contendo indicadores são exemplos de instrumentos de coleta de dados que, após registrados, devem ser discutidos juntamente com a equipe à qual o avaliador pertence. Como procedimento, a observação pode ser sistemática ou ocasional, devendo captar, além da sala de aula, outros contextos possíveis: o recreio, a merenda, a chegada e a saída. Evidentemente, para não causar constrangimentos nem estranhamentos, esses registros não devem ser feitos dentro do contexto de observação, mas imediatamente após. Ainda outras fontes devem ser empregadas, como a análise da produção escolar dos alunos, de documentos como o projeto político-pedagógico da escola, bem como entrevistas com diferentes atores, por exemplo, educadores, gestores, funcionários, familiares ou mesmo outros alunos.

O documento menciona as *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* (BRASIL, 1997)<sup>22</sup> para definir como entende a relação do sujeito com o objeto do

---

<sup>22</sup> O Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) é um sistema de avaliação em larga escala que visa à geração de dados para subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação brasileira.

conhecimento. Há três níveis<sup>23</sup> de ações e operações mentais por meio das quais o sujeito apreende o meio. No nível básico (presentativo), o sujeito simplesmente apreende as características e as propriedades dos objetos. Verbos como *observar*, *identificar*, *localizar*, *apontar*, *nomear* e *perceber* caracterizam as operações nesse nível. No nível operacional (procedural), o sujeito estabelece relações entre diferentes objetos. As atividades que definem esse nível de operações são expressas, por exemplo, pelos verbos *classificar*, *antecipar*, *comparar*, *estimar*, *relacionar*, *diferenciar*. No nível global (operatório), o sujeito apresenta uma estrutura mental mais robusta, capaz de aplicar regras abstratas a situações particulares ou resolver problemas complexos. Nesse nível, o sujeito pratica ações expressas pelos verbos *analisar*, *generalizar*, *inferir*, *criticar*, *avaliar*, *concluir*, *explicar causas e efeitos*, entre outros. Vale prevenir, todavia, que, inobstante seja possível perceber que a manifestação dessas ações e operações mentais é majoritariamente observada por meio da atividade de linguagem, não necessariamente as manifestações do sujeito são constatadas, caso o avaliador tome a linguagem descartando as sutilezas da interação.

Para encerrar esta seção, que teve o objetivo de apresentar panoramicamente as orientações sobre avaliação na deficiência intelectual no contexto normativo brasileiro, cabe mencionar o trabalho de Veltrone (2011), que investigou como se dão os processos de identificação e de avaliação na deficiência intelectual, em diferentes contextos institucionais, em cinco municípios do Estado de São Paulo. A autora mostra, com os dados de sua pesquisa, a grande discrepância entre as formas de avaliar e de identificar a deficiência intelectual, que gera uma instabilidade preocupante, constatando a falta de diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação. Por um lado, as diretrizes existentes, segundo a pesquisadora, não detalham suficientemente quantos e quais profissionais devem fazer parte da avaliação para identificação da deficiência intelectual; por outro, os dados demonstram que os profissionais pesquisados se valem de conceitos subjetivos de deficiência intelectual, bem como, na prática, não seguem os critérios e procedimentos estabelecidos pela literatura da área, cada equipe desenvolvendo seus próprios procedimentos para julgamento. Por esses motivos, entre outros, a

---

<sup>23</sup> Ambos os documentos utilizam o termo “nível”. Particularmente, discordo desse modo de apresentação, pois a organização *linearmente hierárquica* que ele evoca não parece se apresentar fora da teoria, nas manifestações empíricas, como se verá adiante.

autora conclui que há necessidade de padronizar o processo de avaliação para identificação da deficiência intelectual, a fim de evitar a arbitrariedade e a subjetividade existentes atualmente na prática.

Embora o trabalho de Veltrone (2011) faça uma importante fotografia da prática realizada na avaliação da deficiência intelectual e discuta pontos importantes sobre as políticas públicas que envolvem essa questão, não é possível concordar com suas conclusões, sem antes fazer algumas ressalvas. Especificar ainda mais as diretrizes que orientam as características que deve haver na equipe de avaliação implica um risco de engessar os critérios de formação de equipes, o que pode, em muitos casos, dadas as variedades regionais de um país imenso e desigual como o Brasil, inviabilizar por completo tanto a identificação quanto a implantação do sistema de apoios necessários. Além disso, a resistência que tem surgido, constatada pela autora, quanto ao uso de testes de quociente de inteligência (QI) – em sua pesquisa, entre 15 instituições, apenas uma empregava esse recurso – pode ser compreendida justamente, como defendido neste trabalho, em razão de existir, entre a concepção contemporânea de deficiência intelectual e os métodos tradicionais de avaliação, um descompasso difícil de detectar, mas que tem causado estranheza diante dos profissionais da área. Esse descompasso, como foi debatido, trata-se das conflitantes concepções de linguagem que embasam a epistemologia da definição, de um lado, e os procedimentos de avaliação, de outro. Por fim, a padronização desejada por Veltrone (2011) no processo de identificação pode ser uma ação importante, porém, antes disso, é preciso que os manuais da área apresentem metodologias adequadas a seu próprio modelo epistemológico. A padronização meramente pela busca de uniformidade, independentemente das crenças dos profissionais envolvidos, pode trazer ainda mais instabilidade para o processo de avaliação e identificação da deficiência intelectual.

Na sequência, serão apresentadas algumas características consideradas importantes para a escolha dos jogos utilizados nesta investigação.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS UTILIZADOS

O tipo de jogo escolhido para esta pesquisa pertence a um gênero conhecido como caça-objetos, cujo pano de fundo geralmente se ergue sobre a apresentação

de uma narrativa. Para exemplificar, será descrito o jogo *Barn Yarn*, da PlayRix®, um dos jogos utilizados durante a pesquisa (Figura 1). Na história do jogo, o fazendeiro Joe compra um celeiro velho para sua fazenda e, a fim de reformá-lo, com a ajuda de seu neto, precisa desfazer-se de objetos que não usa mais. Assim, ao clicar em “jogar”, em cada cena, aparecem diversas personagens solicitando inúmeros itens a serem encontrados. O objetivo do jogo, então, é encontrar todos os itens solicitados.

Na Figura 1, pode-se ver, na margem esquerda, cinco clientes. Em cada box dos clientes, além da imagem do cliente, há o valor que será pago pelo item e três corações, que servem como contador de tempo. À medida que o tempo passa, os corações estouram, um a um, e o valor a ser pago diminui. Caso estourem os três corações antes que o jogador encontre o item, a palavra é substituída pela imagem do objeto desejado.



**Figura 1** – Captura de tela que mostra a interface do jogo *Barn Yarn*.

O jogo oferece também um recurso de dicas. No canto inferior direito, há um vidro com cinco borboletas. Clicando no vidro, uma das borboletas voa e pousa sobre um dos objetos que ainda não tenham sido encontrados. Evidentemente, o número de borboletas é limitado e, caso o jogador não as utilize, elas contabilizam pontos ao final da rodada. É possível dizer que esse tipo de jogo é realizado em

“primeira pessoa”, pois a visão que o usuário tem da interface é como a de uma personagem de frente para a cena, ou seja, o usuário assume o papel dessa personagem. O jogador se constitui, portanto, de dois extratos, o do usuário e o da personagem.

Entre uma fase e outra, o jogador volta ao celeiro, onde ocorre a história, surgem novos eventos e são lançados alguns pequenos desafios. No celeiro, também, o jogador pode utilizar o dinheiro acumulado com a venda de objetos para realizar as reformas disponíveis por meio de um menu de opções. Cada elemento a ser reformado apresenta três opções de aparência, com seus respectivos preços. Quando o jogador está no celeiro, as informações são trazidas por meio de balões de fala. Em geral, ora a personagem do fazendeiro Joe fala com a personagem do jogador, ora outros personagens aparecem e falam com o fazendeiro Joe também através de balões de fala. O jogador, porém, não tem, nesse jogo, como manifestar-se pela escrita ou mudar o rumo da narrativa.

O uso de jogos e, em especial, de jogos digitais, mantém os alunos não apenas motivados, mas também atentos à execução da tarefa, conforme percebido durante as filmagens realizadas. Além disso, os jogos apresentam características que, por si só, podem ajudar a promover diversas competências no jogador. Fraga (2012, p. 118) justifica a opção por jogos digitais, basicamente por duas razões:

A primeira consiste num movimento de resgatar para o estudante sua condição humana de conhecer pela unidade pensar/sentir. A segunda considera que a posição sobre aprendizagem, presa às teorias que desenvolvam a unidade proposta, exige que consideremos, na organização do ambiente, como compromisso epistemológico e político-educacional, a eleição dos conceitos de autonomia e interação como constituidores da possibilidade de um conhecimento com autoria.

Pode-se notar uma *intergericidade constitutiva* na composição desses jogos, que se formam por meio do aproveitamento de variados gêneros de texto coerentemente articulados para formar uma espécie de *hipergênero*. Numa perspectiva que parte do interacionismo sociodiscursivo, é possível afirmar que o jogo, como texto, opera simultaneamente nas ordens do NARRAR e do EXPOR. Para Bronckart (1999[1997]), a relação entre o mundo ordinário e o mundo virtual criado pela atividade de linguagem coloca em funcionamento um conjunto de operações psicológicas de caráter binário. A conjunção entre esses mundos produz discursos na ordem do EXPOR e é realizada linguisticamente pela ausência de

coordenadas de espaço e de tempo. Já a disjunção entre esses mundos gera discursos na ordem do NARRAR e é posta em funcionamento linguisticamente pela ruptura mediante o uso de expressões de espaço e de tempo que marcam que mundo ordinário e mundo virtual estão disjuntos, conforme se discutirá na seção 3.3. Tanto num caso como no outro, pode haver a implicação das instâncias de agentividade ou não, ocasionando um EXPOR implicado/autônomo ou um NARRAR implicado/autônomo. O que ocorre no jogo é que, dada a sua heterogeneidade, essas operações, de conjunção e de disjunção, se realizam simultaneamente. Esse jogo semiótico produzido opera a uma só vez nas ordens do EXPOR e do NARRAR, gerando uma outra ordem que é típica do JOGAR (HAAG *et al.*, 2005; HAAG, 2012).

Há ainda um complexo de interações que movimentam a imaginação do usuário do jogo digital. Antes de tudo, existe a própria relação do usuário com a máquina. A *interatividade* se configura como um processo sinestésico e cognitivo que alimenta a construção de sentidos. Esse processo se realiza, sobretudo, por meio do movimento do mouse, da ação de escolher os ícones para clicar, do poder que o usuário tem de seguir ou abandonar o jogo, contrabalanceado pelas limitações de ter de seguir o programa para descobrir o desfecho da narrativa. O usuário interage com sua própria personagem e com a narrativa em que esta se insere. Pode-se chamar a interação entre o usuário e sua personagem/sua narrativa de *introprojeção*, uma vez que o usuário deve *se projetar para dentro do jogo*, para dentro da personagem. O usuário vivencia, por um lado, as limitações da personagem; por outro, seus desafios.

A partir desses princípios sobre esse tipo de jogo digital, temos estudado características desses jogos que propiciem um trabalho focado no AEE (WOLF *et al.*, 2013). Vale destacar, além do princípio narrativo que constitui o jogo, a temática que lhe serve de pano de fundo, a qual ativa no aluno/jogador diferentes conhecimentos para além daqueles que são priorizados na escola. A presença dos tutoriais atua como um elemento discursivo que constrói um efeito de que o jogo é intuitivo, enquanto o tempo serve não apenas para dificultar a atividade, mas também para ativar mais agudamente a emoção ao jogar, uma vez que, por meio desse recurso, o jogador deve se sentir “desafiado”. Além disso, é indispensável dizer que o jogo se baseia em atividades de referência. Há palavras, expressões ou figuras, e o jogador deve indicar com o ponteiro do *mouse* onde esses objetos se

encontram, o que implica uma série de habilidades de identificação, localização, comparação etc.

Assim, é válido mencionar que os jogos referidos requerem do jogador ações nos três níveis de operações mentais anteriormente expostos. A principal atividade do jogo é a identificação dos objetos solicitados. Portanto, as atividades de apreensão de características e propriedades, tais como a observação, a identificação, o reconhecimento, a localização, entre outras que caracterizam o nível básico, são as mais recorrentes. No nível operacional, o jogador precisa, entre outras ações, compreender o que se pede, classificar os objetos para discriminá-los, comparar características a fim de definir o que procurar, diferenciar objetos solicitados daqueles que estão na cena mas não foram pedidos, conservar imagens entre diferentes cenas. Ainda que o nível global não seja o foco das atividades requeridas pelo jogo em questão, frequentemente, o jogador pode realizar pequenas operações de resolução de problemas, como a dedução, a antecipação, a análise de situações e a aplicação de conceitos, por exemplo. Nesse sentido, o papel do mediador, além de auxiliar na realização dessas operações, é o de provocar a manifestação observável dessas operações. Caso contrário, elas ocorrem sem poderem ser observadas, já que são processos internos da mente.

Na próxima seção, serão expostos os princípios de base do programa de investigação do interacionismo sociodiscursivo, no sentido de justificar o posicionamento teórico assumido neste trabalho para o estudo das relações entre a deficiência intelectual e a linguagem. Depois, serão apresentados os modelos de análise construídos por essa abordagem teórica.

### 3.3 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma vertente do movimento do interacionismo social do início do século XX, que questiona, portanto, a partição das Ciências Humanas/Sociais em inúmeras disciplinas e subdisciplinas. Assim, não se trata especificamente de uma abordagem da Linguística, da Psicologia ou da Sociologia, mas de uma corrente da Ciência do Humano. A especificidade dessa corrente é a defesa de que o problema da linguagem é central para se compreender essa Ciência do Humano (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, dá seguimento à



tese partilhada por Saussure e Vigotski de que os signos linguísticos fundam a constituição do pensamento consciente e busca demonstrar que as práticas situadas de linguagem são o instrumento principal para o desenvolvimento humano (MIRANDA, 2008). Com isso, assume que o desenvolvimento de capacidades cognitivas é um processo secundário realizado sobre as capacidades de pensamento, estas sendo marcadas, desde sua origem, pelo sociocultural e pela linguagem.

Conforme o projeto do ISD, o ser humano é dotado de capacidades biológicas singulares, que lhe permitiram empreender sofisticadas atividades colaborativas, as quais requereram um instrumento semiótico igualmente superior, a linguagem. Essas atividades coletivas, mediatizadas pela linguagem, progressivamente, possibilitaram a formação de mundos culturais, que organizam as obras, os discursos e as representações, conferindo sentido às atividades humanas e aos objetos que elas mobilizam (BRONCKART; SCHURMANS, 2004; BRONCKART, 2008). A apropriação/reabsorção desses mundos pelos indivíduos, por meio dos signos linguísticos, constitui a formação de um funcionamento psíquico consciente. Desde o nascimento, o bebê é exposto a uma intensa atividade semiótica (notadamente languageira), que lhe permite apreender parte do conhecimento coletivo que forma a comunidade a que pertence. Esse conhecimento é apresentado ao indivíduo particular mediante o estoque disponível de textos/discursos, produzidos a partir de arquétipos sócio-historicamente construídos. Esses arquétipos constituem o que se entende por *gêneros de textos* e são alimentados dialeticamente pelas produções empíricas.

Sendo assim, o programa de trabalho do ISD se desenvolve mediante um método de análise descendente organizado em três etapas. A primeira analisa os principais componentes específicos do ambiente humano. Além do meio físico, o ambiente humano é composto pelas condutas humanas, organizadas em *atividades coletivas complexas*. Essas atividades, articuladas a atividades de linguagem, extrapolam as necessidades imediatas de sobrevivência e formam quadros, que medeiam as relações entre os indivíduos. Concretamente, as atividades humanas organizam-se, assumindo o corpo de *formações sociais*, as quais geram as regras, as normas, os valores etc., que balizam as interações entre os indivíduos de determinado grupo. A atividade de linguagem é materializada empiricamente mediante os *textos*, construídos através dos recursos de uma língua natural. Esses

textos carregam características composicionais formadas sócio-historicamente na relação com as práticas sociais a que se vinculam, produzindo os gêneros de texto. Essas características composicionais e funcionais permitem aos indivíduos reconhecer e produzir textos mais ou menos vinculados a determinada situação específica de ação. O conhecimento vinculado por esses textos e seus efeitos de sentido, por meio de operações de generalização e de descontextualização, tornam-se produtos negociáveis, organizados em sistemas de representações coletivas, chamados *mundos representados*. Esses mundos se apresentam em três diferentes modalidades: o mundo objetivo, o social e o subjetivo (BRONCKART, 2008; 1999[1997]).

A segunda etapa da análise descendente do programa do ISD investiga os processos de mediação e de formação, ou seja, os processos desenvolvidos pelos grupos para garantir a transmissão e a reprodução dos pré-construídos. Tais processos podem ocorrer pela educação informal, pela educação formal ou mesmo pela transação social. No primeiro caso, indivíduos mais antigos de um determinado grupo integram os recém-chegados na malha de pré-construídos, por meio da promoção de atividades conjuntas, em que são introduzidos aspectos das normas e dos valores sociais. No segundo caso, têm-se os processos mais tradicionais de formação, conhecidos em suas dimensões didática e pedagógica. Os processos de transação social são aqueles que se desenvolvem nas interações cotidianas entre pessoas com o pensamento consciente já desenvolvido, contribuindo para a confirmação ou a reformulação constante dos pré-construídos coletivos (BRONCKART, 2008).

A última etapa do programa volta-se para a análise dos processos de desenvolvimento. Esse nível de análise envolve avaliar os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produziu sobre o desenvolvimento das pessoas. Embora a abordagem do ISD permita três campos de investigação para esse nível de análise, neste trabalho, interessa apenas aquele que envolve as condições de emergência do pensamento consciente, motivo pelo qual os esforços serão concentrados neste aspecto. Conforme reconhece Bronckart (2008), Vigotski já postulava que o pensamento consciente emerge da interiorização dos signos linguageiros por meio dos processos de formação realizados nos grupos humanos. O aporte que o ISD traz a essa tese, todavia, é exatamente a demonstração do modo como essa interiorização produz tal pensamento. Primeiramente, sustenta-se que é pela

interiorização das quatro propriedades fundamentais do signo apontadas por Saussure (o caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e ativo). Essas propriedades permitem a construção de unidades representativas, delimitadas, estáveis e dotadas de um poder de autorreflexividade. Em segundo lugar, dá-se a interiorização das relações predicativas que organizam as orações. Esse processo permite perceber as unidades representativas organizadas em um sistema de pensamento funcional. Por último, ocorre a interiorização das propriedades dos tipos de discurso (detalhado a seguir) que constituem os tipos de raciocínio desenvolvidos no pensamento consciente. Os discursos interativos implicam os raciocínios práticos; os relatos interativos e as narrações implicam os raciocínios caudo-temporais; e os discursos teóricos implicam os raciocínios lógicos ou semilógicos.

Para Bronckart (2005), os principais produtos teórico-metodológicos desenvolvidos pelo ISD são, de um lado, o *modelo de ação de linguagem*, de outro, o *modelo da arquitetura textual*. O primeiro visa à conceituação das condições específicas da produção dos textos, enquanto o segundo volta-se ao detalhamento da própria constituição dos textos, pela observação de três camadas de análise: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa.

Toda vez que um indivíduo produz um texto, seja oral ou escrito, o faz considerando uma série de propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), a qual exerce certa influência sobre a produção do texto. Essas propriedades são baseadas em representações sociais que formam o repertório individual do agente e constituem o que se pode chamar a *situação de ação de linguagem* (BRONCKART, 1999[1997]). Assim, o agente tem a sua disposição um leque de conhecimentos pessoais (e sempre parciais) acerca dos modelos de gênero pré-existentes construídos pelas gerações anteriores, chamado *arquitexto*. Esses modelos de gênero são organizados em função de propriedades composicionais, mas, sobretudo, em função de indexações que possuem com as atividades humanas das quais se originam e nas quais se inscrevem (BRONCKART, 2008).

Além disso, o agente gerencia três conjuntos de representações. Embora a situação de ação de linguagem, em sentido estrito, é de conhecimento exclusivo de cada indivíduo ao assumir a palavra, é possível considerar a situação de ação *externa*, a partir daquilo que uma comunidade de observadores pode captar

(BRONCKART, 1999[1997]). Primeiramente (embora os processos sejam simultâneos), identificam-se as representações sobre o quadro material ou físico da ação (emissor, receptor, espaço e tempo). Em seguida, são consideradas as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação. Essas representações envolvem tanto o papel social assumido pelo emissor (textualizador), quanto o papel social atribuído ao destinatário, bem como o lugar social em que se situa a ação de linguagem e as relações de objetivos específicos que podem dela emergir em função dos papéis assumidos. Por fim, operam ainda outras representações sobre a situação específica e sobre os conhecimentos disponíveis no agente, referentes ao tema que o texto aborda (BRONCKART, 2006). Esse modelo de ação de linguagem, como afirma Miranda (2008), deve dar conta da dimensão psicossocial ou situacional do funcionamento das práticas de linguagem. Mas ainda é necessário esboçar o modelo que explique a construção e a organização interna dos textos, o que será feito pelo modelo da arquitetura textual.

Na perspectiva do ISD, todo texto pode ser analisado a partir de sua constituição em três diferentes camadas, que se sobrepõem para formar o que se chama de “folhado textual”. Na superfície, operam os *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que não estão ligados à progressão temática, mas explicitam o engajamento enunciativo realizado no texto, conferindo-lhe sua coerência pragmática. Erigindo uma instância geral de gestão do texto (chamada no ISD de textualizador), o autor empírico gerencia as vozes que falam no texto atribuindo a elas o conteúdo temático. Além disso, o textualizador, eventualmente, realiza avaliações, como julgamentos, opiniões e sentimentos, mediante o emprego dos recursos de modalização existentes na língua. Os mecanismos de responsabilização enunciativa possuem um estatuto de ordem interativa e servem prioritariamente para orientar as interpretações dos destinatários (BRONCKART, 1999[1997]; 2006; 2008; MIRANDA, 2008).

Os *mecanismos de textualização* constituem a camada intermediária da estrutura textual, sendo responsáveis pela coerência temática do texto. Essa coerência é construída através dos processos isotópicos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão articulam a progressão temática dos conteúdos veiculados pelo texto. Os mecanismos de coesão nominal, como o sistema de pronomes e as expressões nominais, além de introduzir os temas que são assunto do texto, garantem a progressão desses referentes, bem como as

retomadas necessárias destes. Os mecanismos de coesão verbal são responsáveis pela organização temporal e hierárquica dos processos envolvidos no texto, essencialmente realizados pelos tempos verbais. Os três elementos que formam os mecanismos de textualização colaboram para o estabelecimento da organização dos conhecimentos e dos conteúdos textualizados pelo indivíduo, e suas características podem estar vinculadas, em maior ou menor grau, aos tipos de discurso, às modalidades oral ou escrita, entre outros fatores, embora não sejam por eles determinados.

Na camada mais profunda da arquitetura textual, está a *infraestrutura geral do texto*, composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelos tipos de sequências. O plano do texto comporta o conteúdo temático, tratando-se de uma espécie de resumo do conteúdo informacional que o texto carrega (LOUSADA, 2010). Os tipos de discurso são segmentos de texto, que possuem características linguísticas próprias. Esses tipos de discurso apresentam um pequeno número de possibilidades de configurações e semiotizam a formação dos mundos discursivos constituídos por dois pares de operações binárias referentes às coordenadas de espaço e tempo, de um lado, e de implicação ou autonomia da instância de agentividade em relação à ação de linguagem, de outro. Por fim, os tipos de sequência constituem os modos de planificação mais propriamente linguísticos, como as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, além de outros tipos de planificações, como o script e as esquematizações. Esses tipos de sequências costumam vir combinados nos textos, isto é, em geral, os textos não são realizados exclusivamente com uma única sequência.

Para concluir essa breve apresentação de alguns dos principais elementos que explicam a perspectiva do ISD, cabe detalhar um pouco mais a caracterização dos tipos de discurso, devido à importância que eles assumem na análise a seguir. O autor empírico, ao assumir a palavra, numa situação de ação de linguagem específica, constrói um mundo discursivo particular a partir da relação entre as coordenadas do mundo ordinário (espaço-tempo do autor empírico) e as coordenadas que organizam o conteúdo temático de seu texto. O resultado dessa primeira operação mental é a produção do eixo do NARRAR, quando há disjunção entre essas coordenadas gerais, ou do eixo do EXPOR, quando há conjunção entre elas. Simultaneamente, o autor empírico avalia a implicação ou não da instância de agentividade que deseja construir em seu texto em relação aos parâmetros materiais

do ato de produção. No eixo do NARRAR, se o ato de produção está implicado no conteúdo temático da ação de linguagem, ocorre o *relato interativo*. Caso contrário, havendo autonomia entre esses parâmetros, trata-se da *narração*. Igualmente, no eixo do EXPOR, ocorrendo autonomia em relação a esses elementos, produz-se o *discurso teórico*, enquanto a implicação caracteriza o *discurso interativo*.

Esses quatro tipos de discurso são a base das configurações linguísticas para se constituírem os gêneros de texto, além de serem a base para a realização dos textos empíricos. Nesse sentido, eles correspondem a um nível textual intermediário. Em geral, cada gênero textual – portanto, cada texto – é formado pela articulação dos diversos tipos de discurso. Mas, diferentemente dos gêneros de texto, os tipos de discurso são descritos unicamente com base em características linguísticas, o que possibilita dizer que se tratam de *unidades linguísticas de nível superior*. Em outras palavras, os tipos de discurso formam-se mediante a mobilização sistemática de subconjuntos de unidades linguísticas de forma recorrente (BULEA, 2010). Conforme Bronckart (2006), quando um agente (re)produz um tipo de discurso, ele precisa também realizar o planejamento interno desses segmentos, o que o leva a ativar diferentes tipos de raciocínios. Nos discursos interativos, estão implicados raciocínios práticos, nos relatos interativos e nas narrações, estão implicados raciocínios causais e temporais, e, nos discursos teóricos, estão implicados os raciocínios de ordem lógica. Nesse sentido, os tipos de discurso estão diretamente ligados ao desenvolvimento do funcionamento humano (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010). A seguir, serão discutidos elementos fundamentais para se pensar a interação como um evento de avaliação e desenvolvimento.

### 3.4 INTERAÇÃO COMO EVENTO DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como dito anteriormente, uma das tarefas a que este trabalho se propõe é refletir sobre o lugar que a linguagem ocupa no conjunto de características de desenvolvimento chamado deficiência intelectual. Para isso, firma um compromisso inegociável com uma perspectiva interacionista de estudos da linguagem, a fim de investigar a manifestação das capacidades de linguagem de um jovem com síndrome de Down durante intervenções no AEE, planejadas com o uso de jogos digitais. Para analisar a atividade de linguagem desse jovem, porém, é necessário

definir alguns pressupostos assumidos neste trabalho que fazem a interação ser entendida como um evento de avaliação e desenvolvimento.

A avaliação faz parte da atividade humana de construção de sentido, sendo impossível a isenção completa dessa atividade em qualquer contexto que seja. Desse modo, toda interação é um evento de avaliação. Conforme foi referido na seção 3.1, é ideal que seja assim, sobretudo, no contexto de avaliação da deficiência intelectual. Todavia, é preciso ressaltar que uma avaliação que mantenha a coerência em relação à concepção interacionista de linguagem não pode deixar de observar os aspectos ligados à relação entre os agentes envolvidos, o que vai além de considerar apenas o produto das respostas. Esses aspectos podem revelar elementos do desenvolvimento da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual que têm sido desconsiderados por instrumentos validados<sup>24</sup>. Tais elementos podem ser de grande importância, sobretudo para os mediadores que têm contato com essas crianças.

Por exemplo, conforme a AAIDD, a inteligência é uma habilidade mental geral, que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir da experiência (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 31). A avaliação dessa habilidade é feita como sendo um traço individual do sujeito, portanto, desconsiderando os aspectos que concernem à interação. Dito de outro modo, esse tipo de avaliação tem interesse no desenvolvimento já conquistado pelo sujeito, o qual pode ser demonstrado com autonomia. A interação, nessa perspectiva, é vista meramente como uma espécie de “mal necessário” que tem o papel de *solicitar* a comprovação ou não de tais habilidades. Após essa solicitação, preferencialmente, seus vestígios são apagados, restando apenas a resposta do sujeito em avaliação.

Dentre as abordagens na área da Educação que priorizam o desenvolvimento de programas de intervenção voltados ao aprendiz com necessidades educacionais especiais, a perspectiva da educação cognitiva apresenta alguns princípios que puderam influenciar a elaboração deste trabalho. Conforme Büchel (2007, pp. 6-7), enquanto numa abordagem clássica, a avaliação do sujeito se dá por meio de testes estáticos, na abordagem da educação cognitiva, esses testes são substituídos ou

---

<sup>24</sup> A intenção, neste trabalho, vale dizer, não é opor-se ao conhecimento produzido por instrumentos como o WISC, mas oferecer uma reflexão sobre questões importantes que extrapolam seus limites.

pelo menos completados por testes dinâmicos. Esse é um ponto crucial para se pensar a avaliação numa perspectiva interacionista. Dito de outra forma, interessa considerar, no processo de avaliação, não apenas o produto estático das respostas dadas pelo aprendiz, mas sobretudo a dinâmica que ocorre na interação entre o aprendiz, o mediador e a tarefa, a fim de fazer o primeiro tomar consciência dos processos cognitivos que o levaram para dada resposta.

Nessa perspectiva, o foco não está na solução dos problemas apresentados ao sujeito em avaliação, mas na tomada de consciência das estratégias cognitivas empregadas para encontrar tal solução, assim como na aprendizagem de novas estratégias. É fundamental destacar, nesse sentido, que tais tomadas de consciência, segundo é defendido neste trabalho, ocorrem pela mediação realizada pelas práticas de linguagem.

É exatamente a partir desse ponto de vista que Vigotski (2010[1926]) formulou seu conceito de *zona blijaichego razvitia* (zona de desenvolvimento iminente<sup>25</sup>). O psicólogo bielo-russo observou que as avaliações de QI demonstravam apenas o desenvolvimento individual das crianças, porém, se testadas com auxílio de alguém mais experiente, essas mesmas crianças eram capazes de apresentar níveis diferentes de desenvolvimento. Vigotski (2010[1926], p. 502), então, propôs chamar de zona de desenvolvimento iminente (ZDI)

a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Com esse conceito, Vigotski lançou o interesse pelo desenvolvimento em maturação em detrimento da exclusividade da atenção ao desenvolvimento já maturado. Demonstrou, assim, que a interação entre os sujeitos é a força que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que é na ZDI que ocorrem as novas aprendizagens. Para o autor soviético, o estudo da ZDI é um dos instrumentos mais

---

<sup>25</sup> Na cuidadosa tradução de Prestes (2010) para o conceito geralmente referido como *zona de desenvolvimento proximal*, a autora faz um interessante estudo sobre as traduções da obra de Vigotski no Brasil e mostra que o termo *proximal* se proliferou a partir da tradução norte-americana, que teria mutilado o pensamento do pensador soviético. Paulo Bezerra, tradutor das obras de Vigotski diretamente do russo, empregou o termo *zona de desenvolvimento imediato*. Neste trabalho, vou aceitar a argumentação de Prestes (2010), uma vez que o conceito busca definir um desenvolvimento que está na iminência de ocorrer plenamente.



poderosos de investigação do desenvolvimento infantil, cujo motivo pode ser explicado de forma simples: o mais importante “não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender” (VIGOTSKI, 2010[1926], p. 505), entendendo que *o que ela é capaz de aprender* deve ser compreendido como algo dinâmico, ou seja, mesmo um conhecimento cujo domínio esteja fora da ZDI, em dado momento, pode ser alcançável mais tarde.

Um conjunto de trabalhos que influencia esta pesquisa é o de Gràcia e del Ríó (1998), Gràcia e Vilaseca (2008) e Vilaseca (2004). No primeiro deles, as autoras apresentam algumas propostas para melhorar a qualidade de vida de famílias de crianças com síndrome de Down, com base no desenvolvimento da linguagem e da comunicação entre pais e criança. Conforme as autoras, as interações e as atividades conjuntas que as crianças realizam no cotidiano lhes fornecem oportunidades para gerar e otimizar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Sendo assim, é necessário dar atenção ao planejamento da qualidade dessas interações, no sentido de favorecer ao máximo o aproveitamento dessas situações.

Embora as autoras refiram-se especialmente ao planejamento de intervenções juntamente aos pais e cuidadores, uma vez que entendem que “é decisivo oferecer apoio nos ambientes naturais onde a criança vive e se desenvolve”<sup>26</sup> (GRÀCIA; VILASECA, 2008, p. 49), as orientações organizadas pelas pesquisadoras, sem dúvida, são bastante pertinentes ao cuidado especializado, bem como ao próprio contexto da educação comum. Nesse sentido, foram tomadas também como boas práticas nesta investigação durante as atividades com o jovem participante da pesquisa. Há de se considerar, todavia, que, em razão das diferenças entre as características dos participantes, os papéis sociais e os objetivos das interações, foram feitos alguns pequenos ajustes, que serão oportunamente mencionados adiante.

As autoras assinalam que os pais devem ser vistos como parceiros colaborativos (*collaborative partnership*) nos programas educativos dirigidos a crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Portanto, além da ação direta com a criança, nos casos de deficiência intelectual, as autoras ressaltam ser indispensável um trabalho paralelo para que os pais dessas crianças “incorporem

---

<sup>26</sup> No original: *Es decisivo ofrecer apoyo en los entornos naturales en los que el niño vive y se desarrolla.*

padrões interativos que mantenham e potenciem as conquistas obtidas no tratamento direto<sup>27</sup> (GRÁCIA; VILASECA, 2008, p. 51). O Quadro 2 apresenta as orientações propostas pelas autoras.

## QUADRO 2 – Orientações proporcionadas às mães durante a intervenção

### I. Orientações gerais: criação de rotinas interativas

Jogar algum jogo com a criança durante alguns minutos por dia.  
Reservar momentos dedicados exclusivamente à criança.  
Envolver-se em atividades nas quais a criança tome a iniciativa.  
Envolver-se em atividades nas quais a mãe siga a iniciativa da criança.  
Encontrar momentos nos quais jogar agrade a ambos.  
Outras.

### II. Orientações gerais: adequação do ambiente

Jogar em um espaço iluminado, tranquilo e confortável.  
Colocar os jogos ou materiais ao alcance da criança.  
Encontrar uma posição confortável.  
Não se preocupar com a desorganização dos jogos ou dos materiais.  
Outras.

### III. Orientações específicas: otimização da qualidade da interação comunicativa e linguística

#### III.1. Estratégias de gestão da comunicação e da conversação

Observar e escutar como a criança se comunica.  
Respeitar o silêncio.  
Seguir a iniciativa da criança.  
Imitar as ações da criança.  
Interpretar as ações da criança.  
Tomar turnos alternadamente.  
Ampliar as sequências comunicativas.  
Outras.

#### III.2. Estratégias de adaptação e ajuste do *input*

Utilizar um vocabulário adequado ao nível da criança.  
Utilizar frases curtas, ajustadas ao nível da criança.  
Falar devagar e pronunciar claramente.  
Utilizar uma entonação agradável e um tom doce.  
Fazer uso de exclamações, onomatopeias, risadas etc.  
Outras.

#### III.3. Estratégias educativas

Expandir os enunciados da criança.  
Corrigir implicitamente os enunciados da criança.  
Valorizar os atos comunicativos da criança.  
Formular perguntas de eleição à criança.  
Formular perguntas em geral.  
Outras.

FONTE: Gràcia e Vilaseca (2008, p. 54)<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> No original: *Es necesaria una intervención paralela con la familia, de manera que los padres incorporen patrones interactivos que mantengan y potencien los logros conseguidos en el tratamiento directo.*

<sup>28</sup> Para conferir a versão original, em espanhol, veja-se o Anexo B.

Gràcia e del Ríó (1998) detalham cada um dos itens que constam no Quadro 2. Basicamente, as diretrizes propostas referem-se à construção de situações comunicativas ideais (orientações gerais) e à qualificação do gerenciamento dos processos interacionais (orientações específicas). As orientações gerais dirigem-se, por um lado, à construção de rotinas, por outro, à organização de um ambiente adequado para que as interações possibilitem o melhor resultado possível. Em relação à construção de rotinas, as orientações, em geral, são bastante específicas à situação familiar de interações. A reserva de um determinado tempo diário, evidentemente, não seria possível no contexto da sala de recursos utilizada, pois os atendimentos eram semanais. Também pelas restrições institucionalizadas, seria inviável envolver-se em atividades de iniciativa do jovem, uma vez que não é a intenção romper com o protocolo de atendimento já estabelecido.

Quanto às estratégias de adaptação e ajuste do *input* e às estratégias educativas, cabe destacar, ainda, conforme Gràcia e del Ríó (1998, p. 26), que o ajuste de complexidade que deve ser feito na fala do adulto deve apresentar um caráter dinâmico, sendo ampliado à medida que o desenvolvimento da criança também aumenta. Além disso, é necessário que o adulto utilize uma linguagem em um nível sensivelmente mais complexo que o da criança (no caso desta pesquisa, do jovem) para que esta possa compreender e incorporar de algum modo a linguagem adulta. Essas orientações, não custa destacar, alinham-se à noção de ZDI, à medida que apostam no desenvolvimento de capacidades de linguagem que estão em maturação por meio do auxílio de um par mais experiente (GRÀCIA; DEL RÍO, 1998).

Vilaseca (2004) mostra que, a partir do uso de estratégias interacionais, profissionais do atendimento especializado promoveram o desenvolvimento de aspectos morfosintáticos na fala de crianças com síndrome de Down. Os resultados do trabalho da autora evidenciam que, a partir de alguns procedimentos interacionais definidos, é possível otimizar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de comunicação de crianças com síndrome de Down ou outra síndrome a qual seja imputado certo atraso na aquisição da linguagem. Dito de outra forma, é possível afirmar que o emprego sistemático de estratégias interacionais pode impulsionar o desenvolvimento da linguagem. Para além disso, por meio de um movimento dinâmico, esse desenvolvimento da linguagem também pode gerar desenvolvimento de capacidades intelectuais, desde que se alicerce na interação a

fim de promover estratégias de resolução de problemas. Todavia, vale destacar que, antes de (e tão importante quanto) gerar, promover ou otimizar o desenvolvimento humano, os processos interacionais possibilitam desvelar esse desenvolvimento, pois somente no interior de situações naturais de interação, o sujeito tem a oportunidade adequada de manifestar o que sabe.

Desse modo, trata-se de prever adequadamente os mecanismos interacionais de linguagem que devem estar presentes nas atividades para que haja condições adequadas para o aluno engajar-se plenamente nas tarefas e realizar as atividades com autonomia, mas de forma colaborativa. *Com autonomia*, haja vista a convicção de que somente o aprendizado que é autorregulado tem efeito positivo sobre o sujeito. *De forma colaborativa*, à medida que, conforme já amplamente referido, a interação é sempre ação entre sujeitos, e, independentemente do grau de autonomia, a colaboração constitui as práticas situadas de linguagem.

Nesse sentido, uma avaliação do desenvolvimento que apresenta uma visão interacionista de linguagem deve olhar para a atividade colaborativa de linguagem que ocorre entre os interlocutores. Para estar em harmonia com o modelo socioecológico de deficiência, a avaliação deve considerar a relação entre as capacidades do sujeito e as demandas do meio em que este está inserido e não apenas as características individuais do sujeito, isolado do mundo. Para estar em harmonia com o modelo socioecológico de deficiência, portanto, a avaliação deve investir no reconhecimento de possibilidades para o planejamento do apoio, apostando no estudo da ZDI, a fim de identificar o que o aprendiz pode aprender, além do que ele já sabe, bem como tomar a linguagem numa perspectiva interacionista, pressupondo que é ela a principal responsável pelo desenvolvimento humano. De acordo com os preceitos da educação cognitiva apresentada em Büchel (2007), pode ser acrescido também que tal avaliação precisa deslocar a atenção da *solução* encontrada para as *estratégias* de raciocínio, fazendo com que o sujeito (por meio da atividade de linguagem, destaca-se aqui) tome consciência do caminho que lhe serviu para resolver determinado problema intelectual. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que compuseram a geração dos dados para a análise.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi defendido, no Capítulo 2 desta tese, que o Manual da AAIDD apresenta uma inconsistência no que diz respeito às concepções de linguagem que a ele subjazem. Por um lado, alicerça-se sobre um modelo socioecológico de deficiência, o qual suporta uma visão interacionista de linguagem. Por outro lado, propõe sistemas de avaliação padronizados, signatários de uma tradição que exclui da linguagem o sujeito, atentando apenas para o conteúdo, o que sustenta uma visão de linguagem como expressão do pensamento e/ou como instrumento de comunicação. Em outras palavras, o modelo epistemológico adotado pela AAIDD se orienta pela compreensão de que a deficiência seria um desajuste entre as capacidades de um sujeito e as demandas do ambiente em que este se insere. A deficiência estaria, portanto, não no sujeito, mas na relação deste com seu ambiente, o que implica que a linguagem deve ser considerada não exclusivamente pelo conteúdo, mutilado da enunciação, mas pela interação, que é a relação colaborativa entre sujeitos durante uma atividade de linguagem. A avaliação multidimensional proposta pela AAIDD, embora em tese acompanhe o modelo epistemológico a que se associa, é apresentada por meio de instrumentos vinculados a outro paradigma de ciência, bem como a outra concepção de linguagem em que esse paradigma se apoia. Ao apostar em testes padronizados como forma de avaliação, lança o foco sobre o conteúdo e embota o papel dos interlocutores e os aspectos interacionais que povoam todas as práticas de linguagem. Em suma, os instrumentos propostos não são capazes de contemplar a relação entre as capacidades do indivíduo e as demandas do ambiente, pois observam apenas o desempenho de uma das partes das tarefas de linguagem, sem dar atenção ao processo de interação que ocorre entre os sujeitos.

O Capítulo 3, em um primeiro momento, apresentou as principais orientações em relação à avaliação da deficiência intelectual no contexto brasileiro. Essas orientações apontam certa primazia de uma avaliação com finalidade pedagógica, em detrimento da mera identificação ou aferição de um quociente de inteligência. Em um segundo momento, foram apresentadas as características dos jogos a serem utilizados durante a geração de dados da pesquisa. Em seguida, foi caracterizada a perspectiva de estudos da linguagem na qual se inspira este trabalho, o programa

de investigação do ISD. Segundo essa perspectiva, a linguagem constitui o instrumento mais importante para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, apresenta duas ferramentas de análise que possibilitam compreender a produção de textos situada na perspectiva do desenvolvimento: o modelo de ação de linguagem e o modelo da arquitetura textual. Ambos situam a produção de textos vinculada às atividades coletivas humanas para as quais correspondem as atividades de linguagem. Uma vez que, na deficiência intelectual, a linguagem é um aspecto fundamental para a avaliação do desenvolvimento humano, a perspectiva do ISD torna-se uma alternativa teórica e metodológica especialmente coerente para investigar essa característica de desenvolvimento. Finalmente, foram discutidos alguns elementos indispensáveis para se observar nos eventos interacionais, no sentido de compreendê-los como momentos de avaliação e promoção do desenvolvimento.

Neste capítulo, então, inicialmente, será apresentado o contexto de onde se originou esta pesquisa. Em seguida, serão descritos alguns detalhes a respeito da geração de dados. Por fim, serão discriminadas as convenções utilizadas para a transcrição dos dados. Toda essa caminhada visa investir em uma proposta capaz de demonstrar como a assunção de uma concepção interacionista de linguagem contribui para a investigação do fenômeno da deficiência intelectual, harmonicamente alinhado a um modelo socioecológico de deficiência.

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades que deram origem a esta tese iniciaram em outubro de 2011, com a pesquisa *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos* (FRONZA *et al.*, 2011)<sup>29</sup>. A pesquisa, coordenada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cátia de Azevedo Fronza, se propôs a investigar o desempenho linguístico de alunos do Ensino Fundamental, com ou sem necessidades educacionais especiais identificadas, cujo aproveitamento fosse considerado aquém do esperado. A pesquisa teve, para isso, dois focos de interesse. De um lado, a então doutoranda Letícia Bello Staudt acompanhou

---

<sup>29</sup> Projeto contemplado pelo edital FAPERGS Pesquisador Gaúcho 02/2011, processo n. 11/1273-4, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS).

crianças que apresentavam desvios fonológicos, a fim de propor um instrumento de intervenção para promover o desenvolvimento dessas crianças em direção ao alvo desejado.<sup>30</sup> De outro lado, sob corresponsabilidade deste autor, a investigação voltou-se para a compreensão do desenvolvimento da linguagem na deficiência intelectual, bem como para as diversas relações que ocorrem entre a língua/linguagem e essa característica de desenvolvimento.

A pesquisa, desenvolvida em parceria com uma escola pública de Ensino Fundamental da região do Vale do Rio dos Sinos-RS, ocorreu em três etapas metodológicas que antecederam a etapa final de análise dos dados. Inicialmente, a partir do contato com a Coordenação Pedagógica (CP) da escola, após a apresentação das intenções do grupo de pesquisadores<sup>31</sup>, foi realizada conjuntamente uma identificação/triagem dos possíveis participantes da pesquisa. Nesta etapa, foi necessário acordo entre pesquisadores e CP em relação aos critérios de corte. A equipe de pesquisa propôs-se a conhecer e trabalhar com todos os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual; a CP, porém, excluiu (i) aqueles cujos pais, segundo a CP, provavelmente não iriam aceitar que seus filhos participassem da pesquisa; (ii) aqueles que estavam enfrentando sérios problemas relacionados a risco social, por exemplo, envolvimento com uso de drogas, gravidez na adolescência; (iii) aqueles com quem a escola já estava enfrentando dificuldades devido a problemas gerais de conduta. Todos os cortes foram justificados pela CP no sentido de preservar os alunos na medida em que, além do período escolar comum, já havia, nesses casos, um envolvimento de tempo importante por parte da CP e da Orientação Educacional. Desse modo, foram identificados três alunos candidatos a participarem da pesquisa: um menino de 8 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, uma menina de 14 anos com suspeita de deficiência intelectual leve, e uma menina de 13 anos com avaliações inconsistentes entre si, mas considerada com suspeita de deficiência intelectual leve.

A segunda etapa consistiu em realizar conversas gravadas em áudio com as professoras, bem como com os responsáveis dos alunos indicados a participarem da pesquisa, a fim de identificar as representações que estes possuíam sobre a aprendizagem dos referidos alunos. Aos pais desses alunos, foram esclarecidos os

---

<sup>30</sup> A partir deste ponto, passo a dedicar as atenções apenas ao foco da deficiência intelectual, em detrimento do foco nos desvios fonológicos.

<sup>31</sup> Além dos três pesquisadores já mencionados, o grupo contou com o trabalho das bolsistas de iniciação científica Bianca Wolf e Cândida Manuela Selau Leite.

objetivos da pesquisa, a fim de obter o consentimento para a participação dos filhos na pesquisa, devidamente registrado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>32</sup>. Resultados parciais a respeito dos objetivos dessa etapa da investigação encontram-se em Haag e Fronza (2014).

O terceiro momento da pesquisa foi a realização de observações dos alunos e coletas de dados de situações de ensino-aprendizagem. Inicialmente, foram observadas aulas na classe comum desses alunos, a partir das quais foram feitas notas de campo. Nesses registros, foi percebido que esse ambiente não favorecia as atividades da pesquisa, sobretudo, em razão da dificuldade que haveria para se fazerem as gravações. Assim, foram contatadas as professoras do AEE que atendiam a esses alunos, com as quais foram feitas novas conversas gravadas. Na sequência, iniciaram as observações dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, primeiramente, sem registros além das notas de campo. Em seguida, atendimentos realizados pelas professoras do AEE foram gravados em vídeo. As observações realizadas se deram no período entre o final do mês de junho e o início de outubro de 2013. Os atendimentos do AEE são semanais, no contraturno escolar, com tempo de 50 minutos a 1 hora cada. Ausências dos alunos, compromissos administrativo-funcionais das professoras do AEE, eventualidades e períodos turbulentos do calendário escolar, recesso de inverno etc. reduziram significativamente a disponibilidade para a presença dos pesquisadores na escola. Por fim, foi realizada uma interação da equipe de pesquisadores, na sala de recursos multifuncionais, com uma das alunas participantes da pesquisa. Essa interação foi conduzida por uma integrante da pesquisa, utilizando um jogo digital de caça-objetos. Resultados parciais dessa etapa da investigação podem ser encontrados em Wolf *et al.* (2014).

Essas etapas de pesquisa permitiram refletir acerca das complexas relações entre as formas de compreender a deficiência intelectual e as diferentes concepções de linguagem que circulam tanto na literatura da área, quanto entre profissionais e familiares. Parte dessas reflexões foram discutidas em Fronza *et al.* (2014). Nesse contexto, ao procurar novamente a escola no ano de 2014, a professora do AEE apresentou mais dois alunos de sua sala de recursos: um jovem de 19 anos com síndrome de Down e, posteriormente, uma menina de 15 anos, com diagnóstico de

---

<sup>32</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS sob a resolução n. 155/2011.



deficiência intelectual. Os procedimentos que precederam as interações com esses novos participantes da pesquisa foram semelhantes aos anteriormente descritos.

Para efeitos desta tese, serão consideradas apenas as interações realizadas com o jovem com síndrome de Down. Essa decisão metodológica é motivada por duas razões. Primeiro, a existência de uma diversidade muito grande de características entre os alunos participantes da pesquisa. Tal discrepância envolveu dois aspectos fundamentais: de um lado, a idade dos participantes, de outro, a variedade e a instabilidade da condição de identificação diagnóstica comprovada pelos documentos que cada participante possuía. Enquanto alguns participantes possuíam um diagnóstico documentado, outros estavam com a avaliação inconclusa ou até discrepante entre os documentos. Assim, embora tenham sido acompanhados ao longo desta pesquisa, em razão de estarem sendo considerados na comunidade em que convivem como jovens com deficiência intelectual, seus dados foram tomados apenas em segundo plano, em outras publicações (HAAG; FRONZA, 2014; WOLF *et al.*, 2014; FRONZA *et al.*, 2014).

O segundo motivo que influenciou na decisão de limitar os dados principais a um único participante foi devido à grande movimentação ocorrida nas vidas institucionais dos participantes da pesquisa. Apesar do número pequeno de participantes, houve diferentes movimentações que impossibilitaram a regularidade do trabalho com cada um deles. Mudança de escola, abandono do AEE, mudança de sala de recursos multifuncionais, problemas de saúde ou mesmo de transporte, assim como situações da vida privada e familiar dos alunos participantes impossibilitaram um trabalho de acompanhamento mais sistemático por parte da equipe de pesquisa. Dessa forma, o jovem com síndrome de Down, participante da pesquisa, garante a presença incontestável do diagnóstico de deficiência intelectual, por um lado, tendo participado da pesquisa sistematicamente durante certo período, por outro. Na sequência, serão detalhados os procedimentos que se seguiram durante a geração de dados.

## 4.2 GERAÇÃO DE DADOS

Nesta fase da pesquisa, foram respeitados os mesmos passos metodológicos descritos anteriormente. Em um primeiro momento, durante um dos contatos com a

professora do AEE, a fim de redefinir os participantes da pesquisa, em razão das situações mencionadas anteriormente, a educadora especial indicou a possibilidade de convidar o jovem referido – que será identificado a partir deste momento pelo nome fictício de Murilo, para preservar sua identidade. Na sequência, foram realizadas as etapas de contato com a mãe do jovem e com a professora, a fim de ter uma primeira impressão sobre as representações de ambas a respeito do desenvolvimento, do comportamento, bem como da história e do contexto de vida de Murilo. Em seguida, foi observado um atendimento de Murilo, sem a realização de registros, exceto por notas de campo.

O jovem estava concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental em 2014, quando participou da pesquisa. Estudava no turno da manhã em uma escola municipal do bairro onde morava, a qual não possuía sala de recursos multifuncionais. Por isso, tinha um horário à tarde, semanalmente, na sala de recursos da escola parceira da pesquisa. As idas ao AEE eram sempre acompanhadas da mãe, que ficava do lado de fora da sala, esperando o atendimento. Na escola, pela manhã, o jovem ia sozinho.

Murilo também participava de um grupo de dança, no contraturno escolar, como atividade do Programa Mais Educação<sup>33</sup>. Além dessas atividades, o rapaz estava concluindo um curso de preparação para o primeiro emprego, que fora divulgado na escola onde estudava. Conforme as informações concedidas pela mãe, o jovem era responsável pela organização e limpeza do próprio quarto, bem como ajudava nas tarefas domésticas, sendo o único dentre os três filhos a morar com os pais.

Segundo a mãe, a família procurou informar-se sobre escolas de Ensino Médio a fim de que Murilo pudesse continuar estudando. Porém, além de todas serem distantes do bairro onde moravam, segundo a mãe, nenhuma instituição lhe conquistou a confiança suficientemente. As preocupações principais diziam respeito ao processo de adaptação ao novo contexto escolar, à construção de novas amizades e, sobretudo, à aceitação dos professores. A mãe de Murilo afirmou que ela já não tinha mais idade para enfrentar toda a gama de preconceitos a que se expuseram no decorrer do Ensino Fundamental, e ir para uma escola nova poderia

---

<sup>33</sup> Trata-se de uma estratégia do Governo Federal para a promoção da educação em tempo integral. Desenvolve-se em parceria com Estados e Municípios e realiza diversas atividades extracurriculares com os alunos das escolas públicas onde ocorre.

significar começar tudo de novo. Com isso, decidiu que o melhor seria, após concluir a primeira etapa da Educação Básica, tentar inserir Murilo no mercado de trabalho, abandonando os estudos formais.

Conforme a professora do AEE, o jovem apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, lê e escreve precariamente e realiza as atividades muito lentamente. Por outro lado, em relação às atividades que propõe, como destacou a professora, é dedicado, caprichoso e responsável. A docente chamou a atenção para o perfeccionismo com que Murilo trata seus trabalhos no AEE. Segundo as avaliações realizadas com equipe multidisciplinar, Murilo apresenta deficiência intelectual moderada.

Os dados obtidos na primeira etapa ajudaram a definir alguns parâmetros durante o planejamento das interações que seriam realizadas. Primeiramente, não haveria a possibilidade de se realizarem muitos encontros com o jovem, em função de o calendário escolar do AEE encerrar suas atividades antes do ano letivo comum. Cada encontro deveria ter 50 minutos, e uma característica importante que havia sido relatada pela professora do AEE, bem como pela mãe de Murilo era que este realizava as tarefas propostas sempre muito lentamente. Assim, não seria possível prever uma grande quantidade de atividades por encontro. Foi relatado, ainda, que o jovem apresentava um domínio precário das atividades de leitura e escrita, com um desempenho inferior na escrita. Isso não impediu que fossem propostas atividades que envolvessem essas competências, mas elas precisaram ser feitas com parcimônia.

Não havia nenhum indício que sugerisse que o uso de um jogo digital trouxesse alguma dificuldade extra, portanto, foi necessário apenas realizar a escolha de um jogo que atraísse o interesse do jovem. Optou-se pelo jogo *Barn Yarn*, anteriormente descrito. Dois critérios influenciaram essa escolha. Primeiro, como Murilo estava concluindo um curso sobre o primeiro emprego, um critério temático sustentou que, dentre as opções disponíveis, esse jogo apresentava um tema adequado ao aluno participante da pesquisa, pois envolvia noções monetárias e a esfera de atividades de trabalho em seu enredo. Segundo, um critério de jogabilidade demonstrou que esse jogo apresentava como características a facilidade de realizar as ações demandadas, mesmo por quem não está acostumado a esse tipo de jogo, bem como permitia que os balões de leitura ficassem expostos o tempo necessário para serem lidos sem pressa.

Entre os meses de setembro e novembro de 2014, ocorreram quatro interações com Murilo, conduzidas por uma integrante da pesquisa. O objetivo das interações não era promover ações para desenvolver novas capacidades no aluno, mas propiciar a manifestação de linguagem durante a execução de tarefas. Os detalhes sobre as interações realizadas serão explorados ao longo da análise dos dados gerados, em duas etapas. Primeiramente, serão descritas as situações de ação de linguagem em que ocorrem os encontros, em seguida, será realizada uma análise detalhada da arquitetura textual dos textos produzidos durante as interações. Antes, porém, cabe fazer referência ao processo de transcrição realizado.

### 4.3 CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As convenções de transcrição foram inspiradas no trabalho de Cruz (2008). A seguir, o Quadro 3 apresenta os símbolos de notação utilizados para representar os principais elementos ocorridos nas interações.

**QUADRO 3 – Convenções de transcrição**

#### **Fenômenos sequenciais:**

##### **Pausas**

(.) (micro pausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas)

(x,x s) pausas aproximadas medidas com ajuda do programa de vídeo *Windows Media Player*.

#### **Fenômenos segmentais**

: alongamento silábico

-: palavra truncada, esboçada

#### **Prosódia**

/ e \: entonação ascendente e descendente

//: entonação de pergunta (ascendente)

Segmento sublinhado: ênfase particular (intensidade, acento)

Segmento em maiúscula: volume forte de voz

° ° volume baixo, murmúrio de voz

↑: Subida na curva entoacional, em sílabas nucleares (posicionada antes da sílaba)

↓: Descida na curva entoacional, em sílabas nucleares.

#### **Descrições e comentários**

[...] entre colchetes: trechos cujo áudio não permite certeza sobre o conteúdo

((risos)) entre parênteses: comentários e fenômenos não transcritos

< > delimitação do segmento correspondente à descrição

#### **Descrição de ações como (gestos, direcionamento do olhar, postura)**

---- >> delimitação da ação descrita na linha seguinte relacionada à fala

----> (linha x) indica que a ação descrita continua até determinada linha

----->\* indica o momento exato, em que, numa **ação contínua descrita, há** outra ação pontual. Ou quando há uma ação num momento preciso do turno de fala.

FONTE: Baseado em Cruz (2008).

Além disso, os turnos de fala estão numerados, e os excertos estão rotulados para precisar a identificação de sua origem, bem como o aspecto que pretende evidenciar. Assim, como é possível verificar na Figura 2, primeiramente, em caixa alta, consta o número sequencial do excerto (1). Esse número identifica a ordem em que o excerto aparece no trabalho, e não o momento em que foi registrado. Depois, em caixa baixa, está o aspecto em evidência (2). As etiquetas apenas identificam os elementos principais que ocorrem no excerto, em relação à análise realizada. Em seguida, são indicados o contexto em que houve o registro (3) e o nome fictício do participante de pesquisa (4). Após, seguem o número do encontro de que o excerto foi extraído (5) e a cidade em que os dados foram registrados (6). Por fim, referem-se o mês de registro e o ano (7).

**EXCERTO 1 [discurso interativo – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

1                      2                      3      4      5                      6                      7

**Figura 2** – Apresentação da identificação dos registros.

Na transcrição, foi dada ênfase aos aspectos linguísticos e paralinguísticos, embora tenham sido considerados ainda alguns elementos não linguísticos mais marcantes. Cabe, portanto, em trabalhos futuros, averiguar também esses aspectos, como os direcionamentos de olhares, os gestos e as condutas de postura.

## 5 CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UM JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN DURANTE O USO DE UM JOGO DIGITAL

Se, como foi amplamente discutido no Capítulo 2, a conceituação da deficiência intelectual, tal como proposta pela AAIDD, *depende* de uma concepção interacionista de linguagem, então é necessário apresentar uma proposta de compreensão de dados, desde uma perspectiva interacionista, que indique elementos que contribuam para o estudo desse fenômeno do desenvolvimento humano. Assim, neste capítulo, o discurso de um jovem com síndrome de Down será analisado a partir dos modelos de situação de ação de linguagem e da arquitetura textual propostos pelo grupo genebrino do ISD. A análise busca identificar as características das capacidades de linguagem manifestadas pelo jovem para refletir sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a deficiência intelectual.

De um ponto de vista não interacionista, a linguagem é apenas um instrumento usado para expressar um determinado estágio de desenvolvimento, estando, portanto, limitada sua participação no funcionamento humano meramente ao plano da manifestação. De um ponto de vista interacionista, porém, esse é apenas um dos papéis da linguagem, mais superficial, responsável por possibilitar a troca de representações entre os seres humanos, as quais compõem seu repertório de conhecimentos sobre os mundos físico, social e subjetivo. A perspectiva interacionista acrescenta ainda que, em um nível mais profundo, a linguagem é também a principal *indústria* do desenvolvimento humano. É mediante a linguagem que o ser humano produz os processos cognitivos que possibilitam seu desenvolvimento; é pela linguagem que ele organiza seus conjuntos de representações sobre o mundo; é por meio da linguagem que esse mesmo ser humano se insere no mundo social e interage com seu grupo, modificando-o e sendo modificado por ele.

Desse modo, cabe frisar que, a partir da reflexão sobre o que, de fato, é manifestado pelo jovem, a análise deve servir para orientar a localização dos *distritos industriais* da linguagem que devem ser melhor explorados pelos sistemas de apoio para que o desenvolvimento da linguagem produza condições adequadas

para a aquisição dos processos cognitivos superiores, bem como para a sistematização mais eficiente das representações sobre o mundo.

### 5.1 SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

Para poder compreender a situação de ação de linguagem que envolveu os encontros realizados com Murilo, é necessário refletir sobre a natureza da atividade que serviu como pano de fundo para a atividade de linguagem em questão. Trata-se de uma atividade complexa com, pelo menos, três fontes constituintes. Em um plano mais geral, os encontros pertencem ao atendimento educacional especializado. Essa atividade se caracteriza pela interação entre um professor especial e uma criança ou jovem (ou um pequeno grupo) com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver capacidades novas ou aquelas ainda não maturadas. Em razão dessas características, levando em conta as representações que envolvem esse ramo de atividade, é válido dizer que ele se confunde, em certa medida, à atividade escolar em geral. Ou seja, a atividade é compreendida como sendo uma aula, em que uma professora interage com um aluno com o objetivo de ensinar determinados conteúdos, enquanto, por sua vez, o aluno interage com a professora com o objetivo de aprender esses conteúdos. No plano mais específico, a atividade principal desenvolvida durante os encontros situa-se no campo das atividades lúdicas. O jogo em questão é uma atividade caracterizada pela ação de um ou mais agentes que possuem o objetivo de realizar tarefas-desafios, no caso específico, encontrar itens solicitados no menor tempo possível.

Às atividades práticas referidas vincula-se uma atividade de linguagem eminentemente realizada pelo gênero *conversação*. A produção se dá na modalidade oral e é coconstruída pelos agentes envolvidos, ocorrendo a alternância de turnos. Além disso, evidentemente, a interação acontece face a face, de maneira síncrona. Por um lado, o registro se caracteriza pelo estilo informal, com pouco monitoramento, mas, por outro, pode haver traços de maior cuidado nos graus de formalidade em razão do contexto educacional em que se insere.

Os parâmetros materiais da situação de ação de linguagem, como referido anteriormente, são os agentes físicos que estão implicados no contexto de produção, bem como o espaço e o tempo em que ocorrem. Desse modo, uma vez

que as produções analisadas constituem-se de conversações, em que a troca de turnos é constante, tanto a integrante da pesquisa (IP) quanto o participante da pesquisa são os emissores e receptores físicos, cada um a seu turno, evidentemente. Vale dizer que o foco da análise, com efeito, recairá sobre a produção do participante da pesquisa, mas sempre considerando que o texto é um todo coconstruído pelos dois agentes envolvidos. Eventualmente, outros indivíduos entram e permanecem por alguns minutos na sala onde ocorrem os encontros. Em geral, porém, apenas a professora do AEE e a mãe de Murilo somam-se à conversação estabelecida entre o participante e a IP.<sup>34</sup>

Os encontros ocorreram à tarde, semanalmente, durante aproximadamente 50 minutos, no horário em que eram feitos os atendimentos anteriormente. A sala de recursos multifuncionais utilizada situa-se em uma peça abaixo da arquibancada do ginásio da escola. Assim, de um lado da estreita peça, há uma quadra esportiva onde são realizados ensaios da banda da escola, prática de esportes, entre outras atividades extracurriculares, do outro, está uma rua movimentada. É dispensável, portanto, mencionar o quanto os ruídos externos perturbam o ambiente da sala, bem como a qualidade do áudio coletado. Ao longo dos encontros, a IP e o participante da pesquisa sentavam-se lado a lado diante da mesa onde ficava o *notebook* usado para o jogo. Desse modo, ambos podiam visualizar a tela do computador, bem como manter a conversação olho no olho.

Os parâmetros sociossubjetivos da situação de ação de linguagem são constituídos pelos papéis sociais atribuídos aos interlocutores pelo textualizador, o lugar social, assim como os objetivos que subjazem à ação de linguagem específica. Os papéis sociais atribuídos aos interlocutores são predefinidos pela atividade na qual eles se estabelecem. Assim, enquanto Murilo assume os papéis de aluno e jogador, de seu ponto de vista, à IP é atribuído por ele o papel de professora. Com isso, se estabelece uma relação hierárquica assimétrica entre os participantes da troca interacional. Assim como o atendimento educacional especializado é uma atividade, em um sentido mais amplo, é também, em um sentido mais estrito, o lugar social onde ocorre essa atividade. Os objetivos envolvidos nas atividades em análise encontram-se igualmente ligados à natureza tripla da atividade. Dessa forma, em um

---

<sup>34</sup> A professora do AEE responsável pela sala de recursos multifuncionais onde a pesquisa se desenvolveu, em geral, permanecia na sala, mas não se envolvia sistematicamente nas atividades e, eventualmente, manifestava-se. Durante os encontros, outros indivíduos, também eventualmente, entravam na sala para tratar de algum assunto com a professora.



primeiro momento, os objetivos de Murilo podem ser desenvolver novas capacidades e adquirir novos conhecimentos, de um lado, jogar o jogo proposto, encontrando os objetos solicitados, de outro. Enquanto gênero, a conversação carrega em si ainda um objetivo interacional de pôr-se em relação com o outro.

## 5.2 ARQUITETURA TEXTUAL

A arquitetura textual compõe-se de três camadas. Recapitulando brevemente, vale lembrar que a infraestrutura geral do texto corresponde a um nível mais profundo em que o conteúdo temático do texto é construído e planejado. Os mecanismos de textualização, em um nível intermediário, são responsáveis não só pelo encadeamento entre esses conteúdos, internamente, mas também pela introdução, progressão e retomada dos temas e assuntos de que trata o texto, bem como pela articulação temporal das ações e dos processos envolvidos. Em um nível mais superficial, os mecanismos de responsabilização enunciativa tratam de estabelecer a coerência pragmática, por meio da manutenção dos processos interativos entre os coemissores envolvidos na ação. Conforme mencionado anteriormente, foram realizados quatro encontros com o participante Murilo. Sendo assim, serão considerados e referidos como Textos 1 a 4, segundo a ordem cronológica de produção.

### 5.2.1 Infraestrutura geral do texto

A infraestrutura geral do texto é composta pelo plano geral, pelos tipos de discurso e pelos tipos de sequência. No plano geral, é possível observar a distribuição dos principais tópicos abordados durante as interações realizadas com Murilo. O Quadro 4, a seguir, apresenta a duração aproximada de cada um dos tópicos das conversações.

**QUADRO 4 – Plano geral dos textos analisados**

<i>Texto 1</i>	<i>Tempo aproximado</i>
- Combinação dos momentos do encontro	1'15"

- Desvio de foco por interferência externa	1'10"
- Atividade de reconhecimento de figuras em cartões	3'00"
- Transição para a atividade do jogo	0'30"
- Introdução ao jogo (leitura do tutorial inicial do jogo – narrativa; síntese)	3'00"
- Atividade do jogo	39'00"
- Conversa-síntese sobre o jogo	2'00"
- Proposta de atividade domiciliar (pintura)	5'00"

### **Texto 2**

- Retomada da fase em que o jogo havia parado e combinação sobre a atividade seguinte	2'15"
- Atividade do jogo	20'20"
- Combinação sobre a atividade escrita	2'00"
- Atividade de escrita	19'00"
- Desvio de foco por interferência externa	1'00"
- Encerramento	5'00"

### **Texto 3**

- Conversa sobre a pesquisa de animais feita por Murilo	4'00"
- Combinação sobre a atividade de conversa e conversa	9'30"
- Atividade do jogo	57'00"
- Conversa com a mãe sobre Murilo	6'00"

### **Texto 4**

- Atividade de palavras-cruzadas proposta pela professora do AEE	24'00"
- Atividade do jogo	28'00"
- Encerramento	2'00"

Os encontros foram divididos previamente sempre em dois momentos principais, além das fases de recepção e encerramento: um momento de prática do jogo e outro de variação de atividades, com diferentes objetivos. O início de cada atividade, bem como a transição entre elas deviam ser combinados verbalmente entre a IP e o participante. No texto 1, o jogo foi seguido por um momento de síntese, auxiliado pela proposta de pintar desenhos de animais. O objetivo foi sondar a capacidade do jovem para recapitulação de uma atividade recente, assim como fortalecer o vínculo do participante com a atividade do jogo, através de uma atividade domiciliar de pintura, que Murilo gostava de fazer. No texto 2, houve uma pequena proposta de sondagem de escrita, após a atividade do jogo. A proposta inicial era a escrita de uma pequena carta ao personagem do jogo, a fim de oferecer sugestões de melhorias no celeiro. No texto 3, foi realizada uma conversação livre para tentar propiciar maior liberdade de manifestação a Murilo, uma vez que estava sendo percebida uma atividade verbal reduzida por parte do jovem. No texto 4, por solicitação da professora do AEE, foi feita uma atividade de caça-palavras, com

palavras referentes ao Dia das Bruxas. A própria professora preparou o material, mas quem fez a mediação durante a realização da atividade foi a IP.

Nas atividades de jogo, os subtemas das conversações se concentraram na própria atividade – leitura dos itens a encontrar, negociação das características dos objetos, estratégias de busca. Porém, em alguns momentos, os subtemas referiam assuntos diversos, como gostos e preferências pessoais ou circunstâncias passageiras e situações vividas.

Em relação aos tipos de discurso, foi identificado o uso de apenas três deles: o discurso interativo, o discurso teórico e o relato interativo. O discurso interativo foi o tipo de discurso mais recorrente, bem como aquele que mais aparece em contextos mais espontâneos (não produzidos como resposta a alguma demanda de informação). O excerto 1 apresenta as características prototípicas desse tipo de discurso. Na linha 04, Murilo informa ter encontrado um dos leques, utilizando uma estrutura sintática de tópico e comentário, típica da modalidade oral, no português brasileiro (“um eu já achei”). Na linha 10, manifesta sua vantagem em relação à IP, em razão de estar com seus óculos (“o meu tá aqui”). Em ambas as situações, de um lado, indexa o conteúdo temático em função das coordenadas de espaço e tempo da situação de ação de linguagem em que está; de outro, implica-se mediante o emprego de pronomes e verbos de primeira pessoa (“eu”, “achei”, “meu”).

**EXCERTO 1 [discurso interativo – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: não precisa achar a borboleta (.) vamos procurar os  
 02 leques então\  
 03 ↑tem: ↑dois  
 04 MURILO: um eu já achei  
 05 IP: ↑um:: tu já achou/ muito bem/ e o outro eu não  
 06 achei ainda\  
 07 (4.0)  
 08 esque↑ci meus ↑óculos  
 09 (1.0)  
 10 MURILO: o meu tá aqui\  
 11 IP: ↑ah pois ↑é por isso que tu tá enxergando melhor  
 12 que eu né// (.) tu tá de ↑óculos e eu tô ↑sem

A pausa indicada na linha 09, assim como a entonação utilizada pela IP na linha 08, são percebidas como oportunidade de tomada de turno pelo jovem. O enunciado da linha 10 demonstra que Murilo observa, a partir de suas representações sobre o mundo físico, que possui uma vantagem em relação à IP, em razão de estar de óculos. Desse modo, o enunciado demonstra uma operação mental no nível procedural, já que o jovem compara suas condições para procurar os objetos às da IP pelo critério de possuir ou não óculos. O *feedback* dado pela IP, nas linhas 11-12, confirmando a pretensão de veracidade de Murilo, reforça a pertinência da tomada de turno do jovem, o que promove o interesse pela atividade de linguagem.

Embora o discurso da ordem do EXPOR implicado seja o tipo mais elementar de segmento linguístico, uma vez que é aquele que lida com os raciocínios de ordem mais prática, ele envolve uma série de ações mentais complexas que devem ser observadas. Por um lado, o agente não precisa construir uma distância entre o mundo discursivo criado e seu próprio mundo referencial imediato. Por meio desse tipo de discurso, entre outras ações, o agente manifesta seus gostos pessoais, seus sentimentos e desejos iminentes. Por outro lado, precisa mobilizar instantaneamente representações sobre os mundos físico, social e subjetivo que compõem a situação em que está inserido.

Murilo, muitas vezes, produz um discurso interativo que gera um efeito de fragmentação, pouco fluido, que parece se desenvolver em grande parte devido à atividade conjunta da IP, como se percebe no excerto 2a.

**EXCERTO 2a [discurso interativo coconstruído – AEE Murilo, Texto 4 – São Leopoldo; 11/2014]**

01 IP: o cê do morcego também\  
 02 ↑e:: <((apontando para a folha)) fechou aqui  
 03 embaixo também\>  
 04 (2.5)  
 05 MURILO: °morcego° (.) m- meu (.) meu ↑bicho prefe↑rido  
 06 IP: é teu bicho preferido//  
 07 MURILO: é  
 08 IP: por quê que o morcego é teu bicho preferido//  
 09 MURILO: ↓ah é: °porque ele é feio°  
 10 IP: ↑ah <((rindo)) ele é teu preferido porque ele é  
 11 feio//>

12 MURILO: não porque: (.) morcego vira:: vira:: †homem  
 13 também\  
 14 IP: ah:: então tu gosta muito do batman//  
 15 MURILO: não  
 16 IP: não gosta do batman mas o batman é um morcego/  
 17 MURILO: não °xxx xxx° (.) no†vela (.) o beijo do vampiro\  
 18 IP: a::i eu já olhei o beijo do vampiro\

Na linha 05, Murilo inicia um tópico sobre o referente da palavra que encontrou no caça-palavras (“morcego [é] meu bicho preferido”). As subidas na curva entoacional expressam a emoção com que o enunciado é proferido. A explicação (“ah é porque ele é feio”), enunciada como murmúrio, que vem na sequência da pergunta da IP, carregada de estranhamento (linhas 10-11), é percebida como insuficiente. O murmúrio, na linha 09, que substitui a convicção da linha 05, indica possivelmente uma operação de antecipação (nível operacional), baseada nas representações do mundo social, conforme as quais se estranharia a relação entre ser feio como causa de ser preferido. O jovem, portanto, nas linhas 12-13, oferece uma segunda resposta (“porque morcego vira homem também”) e, na linha 17, situa a origem de sua preferência (“novela o beijo do vampiro”).

As duas sequências causais referidas mantêm o vínculo com a situação imediata de ação somente pelos índices de primeira e segunda pessoas empregados tanto na oração principal (“morcego [é] meu bicho preferido”), quanto em seus pares adjacentes (“por quê que o morcego é teu bicho preferido//” e “morcego é teu preferido porque ele é feio//”). Mas, se, por um lado, esse movimento demonstra uma capacidade de linguagem atenta à dinâmica da interação (a ser discutido adiante, em 5.2.3), por outro, todavia, produz um efeito de pouca fluidez, uma vez que estabelece uma relação de causa e consequência de caráter instável. A aceitação da relação de causalidade, na linha 18 – em oposição ao estranhamento referido nas linhas 10-11 –, permite Murilo estabilizar sua representação do mundo subjetivo, que avalia o gosto por morcegos em razão do interesse pela novela referida. Assim, é possível perceber que a interação testemunha o movimento dialogal coconstruído que auxilia a reorganização dos mundos representados. Ou seja, por meio do emprego do discurso interativo, que possibilita raciocínios de ordem prática, em que o locutor

expressa, por exemplo, seus gostos pessoais, conforme mostra o excerto 2a, Murilo pôde (re-)construir suas representações sobre ficção com morcegos, conjuntamente com a IP, durante a dinâmica da interação, de modo a afinar essas representações às representações que circulam no grande grupo sociocultural em que se encontra. Esse afinamento, sendo maior, gera um efeito de “normalidade”; sendo menor, produz em efeito de “limitação” ou de “deficiência”.

Na continuação, o excerto 2b testemunha, a partir da imprecisão no uso do termo “preferida” (linha 46), um efeito de contradição na fala de Murilo (contradição entre “nunca vi essa novela” e “que é a minha novela preferida”).

**EXCERTO 2b [discurso interativo coconstruído – AEE Murilo, Texto 4 – São Leopoldo; 11/2014]**

19 IP: tu olhava a novela//  
 20 MURILO: ih (.) <não((balançando a cabeça))>  
 21 IP: então por quê por causa da novela//  
 22 MURILO: †ah:: [°meu deus°]  
 23 IP: tu só sabia da novela//  
 24 MURILO: é  
 25 IP: eu olhei um pouco dessa novela\  
 26 MURILO: eu não °XXX°  
 27 IP: é já deu\  
 28 MURILO: e eu quero †ver (.) eu nunca vi  
 29 (4.0)  
 30 IP: mas daí quando deu nós éramos pequenos né//  
 31 MURILO: é (1.0) XXX  
 32 IP: tu olha novela hoje//  
 33 MURILO: eu olho  
 34 IP: qual que tu olha//  
 35 MURILO: ah:: cobras e lar- (.) cobras e lagartos  
 36 IP: cobras e lagartos/  
 37 MURILO: depois que termina cobras e  
 38 lagartos vem o:: o beijo do vampiro  
 39 <to†mara que venha((erguendo as mãos e olhando para  
 40 cima))>  
 41 IP: †ah:: tu quer que venha//  
 42 MURILO: eu quero que venha

43            porque eu nunca vi\  
44            nunca vi essa:: novela aí\  
45            que é a minha novela (.) a minha novela (.)  
46            preferida (1.0) o beijo do vampiro\  
47 IP:        vamos ver se tu vai ter sorte então (.) de repente  
48            pode reprisar né//  
49 MURILO:   é eu vi na: eu vi na:: internet né//  
50 IP:        tu viu †toda ela na internet?  
51 MURILO:   não  
52 IP:        só uns pedacinhos//  
53 MURILO:   é só vi os (.) os (.) só vi †tudo né//  
54            assim procurando\  
55 IP:        tu acha tudo na internet//  
56 MURILO:   eu acho tudo  
57            eu acho textos\ (1.5) novelas\

É necessário notar, no entanto, que a contradição é apenas aparente, causada pelo deslizamento de sentido que parece atingir o termo “preferida”. Na linha 49, Murilo inicia um pequeno segmento de relato interativo (“eu vi na internet né//”), a fim de explicar por que uma novela que afirma não ter visto é a sua preferida. Ou seja, embora não tenha tido a oportunidade de acompanhar a novela referida, leu a respeito dela e ficou muito interessado em assisti-la. *Preferida*, portanto, parece ter o sentido equivalente ou aproximado a *desejada*. No curso da interação, contudo, a coocorrência dos fenômenos do deslizamento do sentido de um termo, a instabilidade das relações de causalidade, bem como a fragmentação dos segmentos de texto, que exige a atuação constante do coemissor (IP) para a progressão temática produzem um efeito de truncamento no discurso interativo de Murilo, que embota a identificação das operações mentais postas em ação pelo jovem.

Os discursos teóricos encontrados na fala do jovem, enquanto manifestação linguística, resumem-se a atividades de descrições simples de estado (por exemplo, “o sino tá escondido”), conforme ocorre no excerto 3, a seguir. Assim como o discurso interativo, o discurso teórico se caracteriza pela manutenção de identidade entre as coordenadas do mundo discursivo e as da situação de ação. Porém, no

caso do discurso teórico, não há implicação direta das instâncias de agentividade no conteúdo temático do segmento em questão.

**EXCERTO 3 [discurso teórico – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: o glo:bo que eles dizem aí (.) é aquele globo (.)  
 02 do mun- ah (.) nem deixou eu terminar de falar  
 03 MURILO: ((risos))  
 04 IP: esse mesmo (.) a bolsa de água quente (.) a gente  
 05 usa quando a gente tá meio dodói:: assim:: com uma  
 06 dor de estômago a gente bota uma aguinha quente  
 07 dentro dela e bota na barriga (1.0) i::sso (.) o  
 08 sino pra tocar né// ((imita o barulho do sino  
 09 tocando))  
 10 (4.0)  
 11 MURILO: o sino tá escondido  
 12 IP: s- ah:: ele tá mais ou menos (.) é que ele tá  
 13 caidinho de la:do não tá em pezinho (1.0) por isso  
 14 pode tá um pouquinho mais difícil

As passagens de texto em que Murilo emprega o discurso teórico apresentam extensão bastante reduzida, não sendo suficientes para o estabelecimento de articulações lógicas explicitamente manifestas linguisticamente. Ou seja, na linha 11, o segmento em discurso teórico parece meramente oferecer uma descrição sobre o conteúdo temático, marca de uma operação mental de nível básico, por constituir um enunciado simples, com apenas um argumento. Por outro lado, um olhar mais atento à dinâmica da interação pode apontar outros elementos para serem percebidos. Na linha 03, os risos manifestam o estado de emoção de Murilo, ao receber um *feedback* positivo (na linha 02) em razão de ter encontrado rapidamente um dos objetos escondidos. Esse *feedback*, portanto, ajuda na manutenção da atenção e do prazer em jogar, atividade esta que mobiliza o desenvolvimento da atenção, da memória, assim como de processos mentais mais sofisticados, como as comparações, as antecipações e as classificações, por exemplo.

Vale mencionar o trecho compreendido entre as linhas 04 e 09, em que a IP explica o que é uma bolsa de água quente. No trecho, são empregados diferentes recursos que infantilizam a fala da IP, tais como o emprego do diminutivo



(“aguinha”, linha 06), a escolha lexical na expressão “meio dodói” (linha 05) e a imitação do som do sino (linhas 08-09). Na linha 10, há um espaço de 4 segundos entre os turnos de fala e, na linha 10, Murilo retoma um tópico que havia sido mencionado anteriormente, não dando continuidade ao tópico desenvolvido entre as linhas 04 e 09. Embora não haja elementos para afirmar com certeza, a sequência sugere a não aceitação de Murilo do discurso infantilizado da IP dirigido a ele.

No excerto 4, a IP provoca para que Murilo categorize os animais que havia pesquisado previamente.

**EXCERTO 4 [discurso teórico/categorização – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: beija-flor é o quê/  
 02 MURILO: beija-flor é um:: é um pássaro  
 03 IP: e o pavão//  
 04 MURILO: é um bicho\  
 05 IP: é um bicho né// (.) o pavão é um bicho difícil de  
 06 dizer o que que é né// é aqueles (.) que têm as  
 07 pe::nas compri::das né// (1.5) será que pavão voa//  
 08 MURILO: não  
 09 IP: não// ah ↑eu não sei (2.0) eu acho que pavão (.) é  
 10 um pássaro sim (2.0) e galinha é o que//  
 11 (2.0)  
 12 MURILO: um a (.) um animal

Na linha 02, o jovem afirma “beija-flor é um pássaro”. Porém, em relação ao pavão e à galinha (linhas 04 e 12, respectivamente), o jovem percebeu que o termo *pássaro* não era adequado. Assim, recorreu a termos mais genéricos: *bicho* e *animal*. É interessante notar a presença de hesitações tanto de Murilo quanto da IP (linhas 09, 10 e 11), pois, de fato, existe uma incerteza a respeito das categorizações em jogo. O termo mais adequado para o pavão e para a galinha seria “ave”, já que ambos não pertencem à ordem dos passeriformes. Como não houve a explicitação, pelo discurso teórico, das relações lógicas que orientaram Murilo a afirmar que beija-flor é pássaro, mas pavão e galinha não são, é impossível saber ao certo que raciocínio sustentou suas escolhas. Contudo, é possível supor que a comparação entre beija-flor, de um lado, e pavão e galinha, de outro, tenha sido a base. Critérios como o porte dos animais e a capacidade de voar (linhas 07 e

08), sem dúvidas, podem ter sido corretamente considerados. Ou seja, novamente, é provável a presença implícita de operações mentais de nível intermediário no discurso de Murilo. Todavia, essas operações não foram plenamente exploradas pela IP.

Ainda assim, a precariedade da construção do discurso interativo, neste caso, cria um efeito de desconhecimento ou de incapacidade de classificação. Em Haag (2011), já havia sido observada, na produção de um jovem com diagnóstico de deficiência intelectual, a variação de estratégias de nomeação para dar conta dos processos de referência em contextos de “esquecimento” dos nomes adequados (como ocorrido com a falta do termo “ave”, no excerto 4). Na referida pesquisa, o jovem utilizava frequentemente a função para nomear, por meio do verbo no infinitivo. Os excertos 5a e 5b mostram a mesma estratégia, utilizada por Murilo, para identificar, definir e caracterizar – primeiramente, com um sintagma preposicionado (excerto 5a, linha 02), depois, com o verbo no infinitivo (excerto 5b, linha 04). Vale observar que, no excerto 5a, a IP, na linha 03, realiza a expansão da resposta de Murilo a fim de oferecer uma sintagmatização mais adequada.

**EXCERTO 5a [referência/função – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: machado e sapo (.) tu lembra como é o machado//  
 02 MURILO: de lenha//  
 03 IP: ↑isso (.) para cortar lenha  
 04 MURILO: ((encontra o machado e sorri))

**EXCERTO 5b [referência/função – AEE Murilo, Texto 4 – São Leopoldo; 11/2014]**

01 IP: qual que apareceu ali pra ti//  
 02 MURILO: da-do  
 03 IP: dado tu sabe o que que é né//  
 04 MURILO: de jogar

Diferentemente dos dois tipos de discurso já mencionados, o relato interativo caracteriza-se pela disjunção entre os parâmetros que constituem o mundo ordinário em que se encontram os agentes e os que compõem o mundo discursivo criado pelo locutor (BRONCKART, 1999[1997]). Isso significa que é necessária a presença de determinadas marcas linguísticas para operar essa disjunção entre os diferentes

mundos representados. Simultaneamente, o relato interativo implica o agente no conteúdo temático, configurando-se em um NARRAR implicado. Como exigem do agente esse afastamento em relação a sua situação imediata de ação, os discursos da ordem do NARRAR podem ser considerados tipos de discurso mais complexos.

Enquanto manifestação linguística, os relatos interativos encontrados no discurso de Murilo apresentam-se de forma bastante precária, uma vez que não são organizados segundo os padrões formais esperados. O excerto 6a mostra uma tentativa de organizar um relato interativo. Ao ser questionado sobre o que fazia no curso de preparação para o primeiro emprego, Murilo inicia repetindo o verbo da pergunta (linha 04), mas “interrompe” durante 12 segundos tentando planejar seu turno de fala. Na linha 06, a IP reformula a pergunta e segue mais um tempo de oito segundos de hesitação. Finalmente, na linha 08, ainda entre hesitações, Murilo continua seu relato apenas com palavras sintaticamente desarticuladas.

**EXCERTO 6a [relato interativo/hesitações – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: esse da coca-cola é aquele do primeiro emprego//  
 02 MURILO: é (.) primeiro emprego  
 03 IP: e o quê que eles ensinaram pra ti//  
 04 MURILO: ensinaram::  
 05 (12.0) ((pensando))  
 06 IP: o quê que tu fazia lá no curso//  
 07 (8.0)  
 08 MURILO: é: (1.5) comp\ computador (4.0) jogar

Embora não constem, necessariamente, as marcas linguísticas do relato interativo nos turnos de fala de Murilo, tratando-se de produções orais, vale considerar o jogo formado pelas sequências dialogais. Portanto, a marca de tempo ou espaço que desloca para o mundo discursivo disjunto à situação de ação de linguagem fica implícita (“no curso de preparação para o primeiro emprego...”). Além disso, o tempo verbal no pretérito perfeito reforça esse deslocamento em relação à cena imediata. Por outro lado, mesmo por meio de palavras desconectadas entre si, Murilo forma um discurso coerente, afirmando que, no curso referido, havia atividades em computadores e, assim como nos atendimentos que estava tendo durante a pesquisa, utilizava jogos.

O excerto 6b mostra, na sequência, o relato interativo organizado em apenas uma sentença (“eu me formei dia três”), com adequada articulação sintática entre os elementos empregados. Porém, ocorre que o segmento não alcança uma extensão suficiente para, por exemplo, dar conta satisfatoriamente da demanda das informações solicitadas sobre o curso.

**EXCERTO 6b [relato interativo – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

08 IP: quanto tempo foi esse teu curso//  
 09 (4.0)  
 10 MURILO: eu me formei dia três  
 11 IP: mas demorou um ↑ano in↑teiro//  
 12 dia três agora né// (.) de: agosto//  
 13 MURILO: não  
 14 IP: setembro então//  
 15 (4.0)  
 16 MURILO: xxx do mês sete\  
 17 IP: /ah:: julho//  
 18 MURILO: julho

Apesar da pergunta inicial da IP, que enfocava o tempo de duração do curso (linha 08), na linha 10, Murilo altera o foco, indicando sua data de formatura. Na linha 11, a IP ainda tenta insistir na pergunta sobre a duração do curso, mas, a partir da linha 12, passa a dar continuidade à resposta de Murilo, questionando sobre a data da formatura. Esse movimento, por um lado, pode sugerir certa dificuldade de Murilo em construir representações sobre a noção de período de tempo. Por outro lado, pode indicar sua capacidade de memorizar datas e eventos, o que pode ser um primeiro passo para construir a noção de tempo.

Também foram identificados relatos interativos com uma extensão um pouco maior, com mais conteúdo informacional, mas apenas quando coconstruídos entre os dois participantes da interação. No excerto 7, para explicar o que era uma concha marinha, item solicitado pelo jogo, a IP pergunta se Murilo já fora à praia (linha 03). Na linha 04, Murilo, por estar concentrado no jogo, distrai-se da conversa e responde que não com a cabeça. Em seguida, na linha 06, percebe o erro e corrige a informação. A partir da confirmação, inicia um relato interativo coconstruído sobre o episódio da ida à praia. O texto só avança, contudo, informando o lugar (linhas 07

e 09), a atividade realizada (linhas 12-15), os personagens envolvidos (linhas 20 e 21), entre outros detalhes (linhas 10-11; 16-19; 22-26), em razão das intervenções realizadas pela IP por meio, sobretudo, de demandas de informação.

**EXCERTO 7 [relato interativo coconstruído – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: tem algumas palavras que tu não conhece o objeto//  
 02 MURILO: ((aponta para o último item)) a concha marinha  
 03 IP: a concha marinha// tu já foi à praia alguma vez//  
 04 MURILO: ((faz que não com a cabeça))  
 05 IP: não//  
 06 MURILO: †não já fui  
 07 IP: já foi// pra qual praia tu foi//  
 08 (3.0)  
 09 MURILO: torres  
 10 IP: †torres// e tu gostou de lá//  
 11 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))  
 12 IP: o quê que tu fez quando tu foi pra praia//  
 13 MURILO: tomei banho  
 14 IP: banho de quê//  
 15 MURILO: de mar  
 16 IP: tu não ficou assustado com o mar enor:me//  
 17 MURILO: ((faz que não com a cabeça))  
 18 IP: tu ficou só na beirinha//  
 19 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))  
 20 IP: quem foi contigo pra praia//  
 21 MURILO: minha mãe e meu pai  
 22 IP: e eles entraram no mar também//  
 23 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))  
 24 IP: †tá (.) e tu não viu lá na praia (.) umas conchas  
 25 jogadas no chão// na areia// bem pertinho da água//  
 26 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))

A realização conjunta do relato interativo, no excerto 7, mostra a importância da mediação para que Murilo aproprie-se plenamente das configurações que formam esse tipo de discurso. Em outras palavras, o excerto 7 indica que a construção do relato interativo ainda estava, no momento da interação, na sua zona

de desenvolvimento iminente. Vale notar, nesse excerto, a tendência a responder a perguntas de sim/não apenas com movimentos de cabeça (linhas 04, 11, 17, 19, 23 e 26). Essa característica pode estar ligada ao fato de o jovem estar concentrado no jogo. Porém, ocorre também em momentos em que não está jogando. O problema desse tipo de resposta é que evita o desenvolvimento da fala. Eis aí a importância de a mediadora continuar provocando a produção do jovem. Ao identificar a dúvida sobre o significado da expressão “concha marinha” (linha 02), a IP poderia apenas referir que “marinha” vem de “mar”, portanto, é uma concha do mar. O jovem teria elementos suficientes para identificar o objeto, contudo não haveria necessidade de produção de linguagem por parte de Murilo, que permaneceria somente no papel de “receptor” da informação. A opção da IP, todavia, na linha 03, foi provocar a construção de um relato interativo.

O excerto 8 também demonstra uma realização interessante de relato interativo. A pergunta da linha 03 antecede a tentativa de construção de um NARRAR implicado. Porém, o segmento inicia na linha 04 com uma sintaxe truncada de difícil compreensão. Na linha 05, Murilo muda a estratégia de textualização, mas emprega uma expressão definida (“o teste”) cujo sentido não é compartilhado com a IP. O movimento gestual, nas linhas 07-08, auxilia na construção referencial, mas, nas linhas 18-19, a referência se torna dúbia, pois Murilo parece hesitar se está falando de arremesso de peso ou de vôlei ou se está apenas mudando o tema, pela introdução de outro esporte que pratica nas aulas.

**EXCERTO 8 [relato interativo híbrido – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: e educação física//  
 02 MURILO: também gosto  
 03 IP: o que tu gosta de fazer na educação física//  
 04 MURILO: [é:: as: pegar:] (1.0)  
 05 [depois que vem] o teste entendeu//  
 06 IP: teste// pra quê// pra ver se tu vai poder jogar//  
 07 MURILO: não (1.0) aquele <assim de jogar ((faz com a mão o  
 08 movimento de arremessar peso))>  
 09 IP: †ah arremesso de peso//  
 10 MURILO: é  
 11 IP: e tu é bom no arremesso de peso//  
 12 MURILO: sim

13 IP: tu sabe que a minha irmã participou de uma  
 14 competição ali na universidade que ela arremessava  
 15 peso (.) mas ela não era boa (.) ficou em  
 16 último lugar (1.0) tu participa de competição//  
 17 MURILO: não  
 18 IP: não// mas vocês fazem na escola//  
 19 MURILO: eu acho (.) que (.) é vôlei  
 20 IP: tu joga vôlei//  
 21 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))  
 22 IP: e futebol//  
 23 MURILO: péssimo  
 24 IP: tu é péssimo// eu sou péssima em todos os esportes  
 25 mas é bem bacana fazer né//

O que pode ser percebido no excerto 8 é que o segmento de relato interativo (NARRAR implicado) assume características do discurso teórico (EXPOR autônomo), o que produz um texto híbrido, que causa um efeito de truncamento. A dinâmica dos turnos de fala, na sequência dialogal, permite perceber que Murilo está implicado nos eventos sobre os quais fala (por exemplo, os pronomes de segunda pessoa empregados pela IP nas linhas 03, 06, 11, 16 e o item “vocês” na linha 18). Além disso, o conteúdo temático refere-se a eventos ocorridos em outro espaço-tempo em relação à situação de ação em que ele está inserido, o que se constata pelos índices “na educação física” (linha 3) e “na escola” (linha 18). Por outro lado, o jovem não marca as coordenadas de tempo e de espaço do mundo discursivo criado, assim como, entre as linhas 04 e 12, não são empregados índices de primeira pessoa que demonstrem a implicação nas atividades referidas da aula de Educação Física. Pelo contrário, a opção é pelo infinitivo (linhas 04 e 07). O cruzamento desses dois tipos de discurso produziu um texto pouco eficiente na tarefa de comunicar como são as aulas, uma vez que não assumiu plenamente a configuração nem de um tipo de discurso, nem de outro.

Vale enfatizar que uma apropriação pouco eficiente do relato interativo reduz em grande medida as possibilidades de interação mediada pela linguagem, já que relatos interativos e narrações são unidades importantes para produzir raciocínios causais e temporais.

A narração não foi encontrada nas manifestações de Murilo durante a gravação dos atendimentos. Evidentemente, isso não significa que o jovem seja incapaz de realizar esse tipo de discurso. Ainda assim, esse pode ser um indício importante. O excerto 9 mostra uma tentativa da IP para provocar esse tipo de discurso, mas que não é desenvolvido pelo jovem.

**EXCERTO 9 [narração não realizada – AEE Murilo, Texto 2 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: então ho:je como eu tinha conversado um pouquinho  
 02 contigo nós vamos jogar ↑mais um pouquinho né// tu  
 03 lembra do jogo//  
 04 MURILO: °sim°  
 05 IP: me conta como é que era o jogo pra gente relembrar  
 06 um pouquinho (4.0) onde que se passava esse jogo//  
 07 em que lugar//  
 08 MURILO: fazenda  
 09 IP: numa fa↑zenda (.) muito ↑bem (.) e o quê que tu  
 10 tava fazendo na fazenda//  
 11 (3.0)  
 12 MURILO: comprando coisas  
 13 IP: tu tava comprando as coisas mas pra comprar tu tava  
 14 precisan↑do//  
 15 MURILO: dinheiro  
 16 IP: di↑nheiro e como é que tu tava conseguindo  
 17 dinheiro// (4.0) o quê que tu fa↑zia pra ter  
 18 dinheiro//  
 19 MURILO: pra comprar  
 20 IP: tá mas o quê que tu fazia para ter dinheiro//  
 21 daonde tu ti↑rava o teu dinheiro// (3.0)  
 22 venden↑do// os objetos da casa né// os objetos que  
 23 tu não quer mais

O pedido para Murilo narrar a história do jogo implica deslocar as coordenadas de espaço e de tempo para as do enredo do jogo, assim como atribuir as ações aos personagens do jogo, tornando o conteúdo temático autônomo em relação aos agentes da situação de ação, a IP e o próprio Murilo. Isso ocorre muito precariamente, mas apenas pela atividade conjunta da IP com o jovem. As



respostas de Murilo nos turnos das linhas 08, 12 e 15 mostram que o jovem conhece o enredo da narrativa, porém, não produz a narração com autonomia.

No nível mais profundo da arquitetura textual, pôde-se observar, quanto à realização dos diferentes tipos de discurso, a importância das atividades de mediação para a construção dos textos de Murilo. Nos segmentos que sugeriam certa precariedade nas capacidades de linguagem manifestadas pelo participante da pesquisa, a IP buscou – utilizando demandas de informação, *feedbacks* positivos e negativos, perguntas de sim/não, expansões, entre outros mecanismos interacionais – atuar na provocação para que o jovem conseguisse, conjuntamente, construir seu discurso. É válido afirmar que o jovem alcança, em certa medida, o objetivo de comunicar o conteúdo temático a que é desafiado, embora, por vezes, com dificuldade, a qual parece estar bastante ligada ao domínio dos diferentes tipos discursivos. Na sequência, será discutido o nível intermediário da arquitetura do texto: os mecanismos de textualização.

### **5.2.2 Mecanismos de textualização**

Os mecanismos de textualização são os recursos linguísticos responsáveis, sobretudo, pela articulação, pela progressão e pela retomada do conteúdo temático dos textos. Distribuem-se em três grupos: os referentes à conexão, os referentes à coesão nominal e os referentes à coesão verbal. Os primeiros dizem respeito à articulação lógica ou semilógica entre as ideias do texto. Os segundos garantem a introdução, a manutenção e a retomada dos referentes de que trata o texto, por meio do uso de expressões nominais, pronomes e elipses. Por fim, a coesão verbal assegura a sequencialidade e a hierarquia temporal e aspectual expressa pelos tempos e modos verbais (BRONCKART, 1999[1997]).

Conforme já deve ter sido observado até este momento, neste nível da organização do texto, que envolve o domínio frástico e interfrástico, as produções de Murilo não são suficientes para demonstrar plenamente suas capacidades linguístico-discursivas. Por um lado, a tendência manifesta nas interações com Murilo é o uso de uma sintaxe mínima, ou seja, redução do período composto para orações simples, das orações simples para sintagmas nominais, dos sintagmas nominais para seus itens nucleares. Por outro lado, não se pode deixar de notar o

fato de que o volume de dados registrados é modesto para apresentar considerações conclusivas a esse respeito. Ainda assim, o material coletado permite refletir sobre a produção efetivamente realizada, a qual corresponde, pelo menos em parte, às características das capacidades de linguagem desenvolvidas pelo jovem em questão. Desse modo, serão referidas apenas algumas situações que merecem destaque.

Inicialmente, vale dizer que, no material registrado, são pouquíssimas as ocorrências de elementos linguísticos que auxiliam no estabelecimento das relações lógicas, sendo a causalidade a única a apresentar recorrência. Essa recorrência permitiu a observação de diferentes fenômenos. No excerto 10, Murilo preenche o argumento da causalidade com um conteúdo circular (“eu gosto dele”, linha 15) em relação ao argumento da consequência (“pavão é meu bicho preferido”, linha 10). Pode-se chamar a atenção, ainda, para a segmentação da oração principal e da subordinada em turnos de fala diferentes, o que sugere a necessidade da interação constante do mediador, a fim de promover a produção de linguagem do jovem.

**EXCERTO 10 [causalidade circular – AEE Murilo, Texto 1 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP:           foi bom// onde é que se passava a história//  
 02                   ↑numa//  
 03 MURILO: °fazenda°  
 04 IP:           numa fa↑zenda né// por enquanto a gente não ↑viu os  
 05                   bichos a↑inda (.) mas o quê que ↑tem numa fazenda//  
 06 MURILO: tem (.) cacho:rro  
 07 IP:           ca/chorro (.) ga/linha com seus pin/tinhos e isso//  
 08 MURILO: uma vaca  
 09 IP:           e aqui//  
 10 MURILO: meu bicho preferido (.) pavão  
 11 IP:           como ↑é que tu sabi:a:// que le↑gal ele é o teu  
 12                   bicho pefe↑rido//  
 13 MURILO: é pavão  
 14 IP:           é// por quê//  
 15 MURILO: é porque eu gosto dele

Nos excertos 11a, 11b e 11c, além da segmentação entre as orações principais e as subordinadas, ocorre a elipse do conector causal (por exemplo, “porque”). Em 11a, não há a expressão da oração principal, cujo conteúdo é resgatado pela combinação do par adjacente das linhas 01 e 02. Em 11a e 11b, o conector fica implícito pelas perguntas da IP, respectivamente, nas linhas 03 e 09. No excerto 11c, embora a pergunta da IP tenha sido no sentido de resgatar um relato sobre as aulas de dança (“o quê que tu fazia//”), na linha 20, Murilo hesita brevemente, mas, em seguida, em vez de completar o par adjacente como solicitado, explica a causa de ter parado de ir às aulas de dança (“a profe era muito chata”).

**EXCERTO 11a [causalidade – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: daí tu vai continuar estudando também//  
 02 MURILO: não  
 03 IP: por quê//  
 04 MURILO: eu vou: trabalhar  
 05 IP: mh (.) foi tu que escolheu//  
 06 MURILO: foi

**EXCERTO 11b [causalidade – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

07 IP: e a escola lá é boa também//  
 08 MURILO: é  
 09 IP: então por quê que tu vai t(.) parar de estudar lá//  
 10 MURILO: é: os professores é t é:: os professores tá  
 11 atrasados  
 12 IP: os professores ficam atrasados//  
 13 MURILO: é  
 14 IP: como assim//  
 15 MURILO: é falta:: de: de (.) professores  
 16 IP: ↑ah:: (.) a escola tá com falta de professores//  
 17 MURILO: é

**EXCERTO 11c [causalidade – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

18 IP: e /dança tu gosta//  
 19 MURILO: ih: já parei  
 20 IP: já parou// o quê que tu fazia//

21 (2.0)  
 22 MURILO: é:: a profe [era] /muito /chata  
 23 IP: a professora era muito /chata//  
 24 MURILO: é  
 25 IP: mas era dança gaúcha//  
 26 MURILO: é  
 27 IP: é// tinha que dançar com uma menina//  
 28 MURILO: não  
 29 IP: não//

Os excertos 12a e 12b mostram sequências dialogais em que Murilo emprega corretamente a relação de finalidade, ao retomar o enredo do jogo (linhas 07 e 23, respectivamente). No excerto 12a, é possível observar, ainda, que o jovem foi bastante específico em relação ao que ele efetivamente havia realizado no jogo até aquele momento (“pra comprar a fornalha”). Em seguida, a IP aproveita, então, para ampliar o grau de especificidade para outros objetivos de compra. Já em 12b, Murilo dá uma resposta mais abrangente, que contempla o objetivo geral do jogo (“pra montar o meu celeiro”).

**EXCERTO 12a [finalidade – AEE Murilo, Texto 1 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: o quê que tu tava fazendo pra// tu tava ven↑dendo//  
 02 (3.0) o quê que tu /fez agora no jogo que tu  
 03 gostou// (2.0) tu teve que procurar objetos pra  
 04 vender né//  
 05 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))  
 06 IP: e tu tava conseguindo dinheiro pra ↑quê//  
 07 MURILO: °pra comprar a fornalha°  
 08 IP: pra comprar a forna:lha (.) pra comprar (.) as  
 09 paredezinhas porque a gente vai arrumar ↑todo esse  
 10 celeiro aqui (.) a gente vai comprar vaca galinha  
 11 geladeira (.) até um trator

**EXCERTO 12b [finalidade – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

12 IP: tu (.) de certo nem ↑lembra mais como é que é o  
 13 jogo né//  
 14 MURILO: ((faz que sim com a cabeça))

15 IP: lembra//  
 16 MURILO: lembro  
 17 IP: como é que é o jogo//  
 18 MURILO: fazenda/  
 19 IP: da fa↑zenda (1.0) o que tu tava fazendo//  
 20 (5.0)  
 21 MURILO: vendendo as coisas//  
 22 IP: pra quê//  
 23 MURILO: pra: montar o meu: celeiro

O material registrado nesta pesquisa é muito limitado para poder demonstrar os recursos de coesão nominal que o jovem participante da pesquisa utiliza. Ainda assim, esse material consegue demonstrar uma tendência. Como já mencionado anteriormente, o uso de frases curtas e a segmentação frequente nos turnos de fala do jovem reduzem drasticamente a presença desses recursos. Por outro lado, é justamente pela utilização de estratégias que reduzem a necessidade do emprego de elementos coesivos que se pode apontar como sendo este um ponto importante a servir para o ensino do jovem. Além disso, segundo observado em Haag (2011), é comum uma espécie de esquecimento no momento de se empregarem expressões nominais para referir objetos, o que, evidentemente, dificulta o estabelecimento das cadeias referenciais. A compreensão dessas expressões, por sua vez, também pode trazer dificuldades. No excerto 13, o uso da expressão “ensino médio” parece ter sido um empecilho para Murilo poder dar a resposta corretamente (“não sei”). A reformulação da pergunta, nas linhas 04 e 05, pelo uso da expressão “a última turma”, juntamente com a reestruturação necessária para manter o sentido da pergunta, possibilitaram a intercompreensão, observada pela resposta na linha 06.

**EXCERTO 13 [referência – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: mas na tua escola /lá tem ensino /médio ou teria  
 02 que tro↑car de escola//  
 03 MURILO: °não sei°  
 04 IP: a tua escola lá onde tu estuda a tua turma é a  
 05 ↑última// a mais velha que tem//  
 06 MURILO: °a última turma°  
 07 IP: a última turma\ e os teus colegas// tu ↑gosta

08

deles//

Pelas mesmas razões já discutidas, a coesão verbal expressa no discurso de Murilo é insuficiente para conclusões satisfatórias. O que se pode observar é que, em geral, o jovem realiza orações simples, com verbos no modo indicativo. Muitas vezes, nessas orações, ocorre a elipse do verbo (excerto 14a). É comum ainda a ausência de verbo ou o uso de infinitivo em contextos em que se esperaria um verbo conjugado (excerto 14b), o que produz um efeito de falta de coesão. No excerto 14c, pode-se observar o truncamento que ocorre em virtude da escolha inapropriada da forma verbal, na linha 04. Aquilo que parece ser o verbo *ser* (“é”) pode simplesmente ser um esboço, na sequência das hesitações que ocorrem naquele turno de fala. É difícil saber ao certo. No caso de ser o verbo, há a imprecisão sobre o sujeito da oração. O jogo de que ele falava era vôlei e não arremesso de peso? Neste caso, estaria corrigindo uma interpretação equivocada da IP. Ou vôlei era outro esporte que ele praticava na Educação Física além de arremesso de peso? Neste caso, estaria introduzindo um novo tema no discurso. No caso de ser simplesmente um balbúcio, que verbo deveria ser o núcleo da oração cujo complemento (ou sujeito) é “vôlei”?

**EXCERTO 14a [coesão verbal/elipse – AEE Murilo, Texto 4 – São Leopoldo; 11/2014]**

01 MURILO: °morcego° (.) m meu (.) meu †bicho prefe†rido

**EXCERTO 14b [coesão verbal/infinitivo – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: o quê que tu fazia lá no curso//

02 (8.0)

03 MURILO: é: (1.5) comp\ computador (4.0) jogar

**EXCERTO 14c [coesão verbal/truncamento – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: tu participa de competição//

02 MURILO: não

03 IP: não// mas vocês fazem na escola//

04 MURILO: eu acho (.) que (.) é vôlei

Com efeito, foi possível identificar apenas mecanismos de textualização elementares no discurso de Murilo, o que é suficiente para estabelecer uma

comunicação básica. Os registros não apontam a construção de segmentos textuais extensos, que exigiriam uma articulação interfrástica, nem o uso de recursos sintáticos mais sofisticados ou mesmo o estabelecimento explícito de relações lógicas variadas. Contudo, mesmo com uma gama enxuta de recursos disponíveis, a comunicação não sofre grandes prejuízos, dada a capacidade de adaptação demonstrada pelo jovem. A seguir, para finalizar esta análise, cabe discutir o uso dos mecanismos de responsabilização enunciativa.

Não obstante, é importante notar que o emprego limitado dos mecanismos de articulação de texto permite apenas um desenvolvimento mais lento das capacidades de linguagem, na medida em que é por meio da produção do discurso que o agente se apropria ativamente dos processos cognitivos que a língua traduz. Assim, no nível da manifestação, o emprego de recursos mínimos de articulação textual causa um efeito de domínio precário dos mecanismos de textualização. Esse efeito tem sido compreendido, nas avaliações, como uma dificuldade de expressão e de comunicação. No nível do desenvolvimento, por sua vez, quanto menor é a variedade de recursos postos em prática, menor serão os saltos de aprendizagem alcançados.

### 5.2.3 Mecanismos de responsabilização enunciativa

Os mecanismos de responsabilização enunciativa dizem respeito aos recursos linguísticos utilizados para manter a coerência pragmática dos textos. Dividem-se em dois grupos: os responsáveis pelo gerenciamento das vozes e os referentes à modalização do discurso. Bronckart (1999[1997]) apresenta três diferentes procedências das vozes que podem se apresentar nos textos: as vozes dos personagens, as vozes sociais e a voz do autor. Murilo não lança mão das primeiras, operando quase exclusivamente apenas com sua própria voz de autor. A exceção ocorre apenas no momento em que justifica sua decisão de parar de estudar, conforme mostra o excerto 15, a seguir.

#### **EXCERTO 15 [gerenciamento de vozes/vozes sociais– AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: então por quê que tu vai t(.) parar de estudar lá//  
 02 MURILO: é: os professores é t é:: os professores tá

03                   atrasados  
 04 IP:               os professores ficam atrasados//  
 05 MURILO:       é  
 06 IP:               como assim//  
 07 MURILO:       é falta:: de: de (.) professores

A referida falta de professores como sendo um problema da escola onde estuda, introduzida nas linhas 02 e 03 e reformulada na linha 07, é anterior ao discurso imediato de Murilo, pois já faz parte do estoque de representações da comunidade escolar de que faz parte. Portanto, embora Murilo assuma a mesma representação produzida no seio de sua comunidade, seu conteúdo já é produto da construção coletiva.

Quanto à expressão das modalizações, Bronckart (1999[1997]) menciona as *lógicas*, referentes à avaliação apoiada em critérios elaborados segundo os parâmetros do mundo objetivo (por exemplo, necessidade, possibilidade, contingência); as *deônticas*, referentes à avaliação apoiada em critérios constitutivos do mundo social (por exemplo, o direito ou a obrigação social); *apreciativas*: referentes à avaliação apoiada em critérios do mundo subjetivo, apresentando o conteúdo temático como positivo ou negativo, por exemplo; e *pragmáticas*: referentes à avaliação atribuída a personagens constituintes do conteúdo temático.

Tanto a modalização deôntica quanto a pragmática não foram identificadas nos registros realizados. A modalização lógica é empregada em alguns momentos, como no excerto 16, a fim de explicitar um grau de incerteza em relação à identificação de um item encontrado.

**EXCERTO 16 [modalização lógica – AEE Murilo, Texto 2 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP:               ali na torradeira tinha pão mas era pão to↑rrra:do  
 02                   (.) o que tu quer é in↑teiro (.) é aquele pão que  
 03                   eu te falei que a gente faz no for:no assim aquele  
 04                   pão de casa xxxx xxx\  
 05 MURILO:       °acho que é esse°  
 06 IP:               é esse ↑mesmo (1.0) já comeu//

A modalização que ocorre em diferentes realizações é a apreciativa. Foram identificadas expressões de modalização apreciativa com o uso de



expressões adjetivas, bem como com o uso de verbos. Os excertos 17a e 17b mostram como a modalização é utilizada como recurso resumitivo que, por um lado, avalia o tema em questão (respectivamente, o curso e a competência de Murilo em Matemática), por outro, encerra o assunto como uma espécie de resumo.

**EXCERTO 17a [modalização apreciativa/resumitiva – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: eu quero aproveitar né/ já que tu tá com essa  
 02 camiseta aí e tu não me con†tou muita coisa (1.0)  
 03 como é que foi o curso que tu fez//  
 04 MURILO: muito bom

**EXCERTO 17b [modalização apreciativa/resumitiva – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: e tu gosta mais do en†sino religioso ou da  
 02 mate†mática//  
 03 MURILO: °da matemática°  
 04 IP: ah tu gosta de matemática// (1.0) e como é que tu é  
 05 nas continhas// tu é †fera//  
 06 MURILO: eu sou bom\  
 07 IP: tu é bom// e qual é a matéria que tu não gosta  
 08 muito//  
 09 (2.5)  
 10 MURILO: de nenhuma  
 11 IP: ne†nhuma// só de matemática//  
 12 MURILO: não (.) eu gosto de todas  
 13 IP: †ah tu gosta de †todas/ (.) não tem nenhuma que tu  
 14 não goste/

Ainda no excerto 17b, vale observar que ocorre uma apreciação por meio do emprego de verbo (linha 12), motivada pela pergunta da IP (linha 07). Embora a orientação da pergunta tenha indicado uma avaliação negativa, a escolha do jovem foi pela avaliação positiva. É interessante a troca imotivada dos pronomes todas/nenhuma, que gerou um breve mal-entendido (linha 11), corrigido em seguida (“eu gosto de todas”). No excerto 18, porém, a

modalização apreciativa depreciativa ocorre para justificar o abandono das aulas de dança que Murilo frequentava.

**EXCERTO 18 [modalização apreciativa/depreciativa – AEE Murilo, Texto 3 – São Leopoldo; 09/2014]**

01 IP: e /dança tu gosta//  
 02 MURILO: ih: já parei  
 03 IP: já parou// o quê que tu fazia//  
 04 (2.0)  
 05 MURILO: é:: a profe [era] /muito /chata

Para finalizar, vale retomar o excerto 19, que emprega dois tipos de marcas de modalização. Primeiramente, na linha 03, Murilo usa a expressão denotativa “tomara que venha”. Em seguida, emprega a expressão adjetiva “*minha novela preferida*”. Já foi mencionado anteriormente o deslizamento de sentido que o jovem realiza nesse momento, ou seja, a noção real que Murilo indica é a de desejo de poder acompanhar a referida novela, e não a sua preferência. Vale ressaltar, porém, que, caso esse significado contextual não seja compreendido, a manifestação poderia ser interpretada como um discurso incoerente.

**EXCERTO 19 [modalização apreciativa – AEE Murilo, Texto 4 – São Leopoldo; 11/2014]**

01 MURILO: depois que termina cobras e  
 02 lagartos vem o:: o beijo do vampiro  
 03 <to↑mara que venha((erguendo as mãos e olhando para  
 04 cima))>  
 05 IP: ↑ah:: tu quer que venha//  
 06 MURILO: eu quero que venha  
 07 porque eu nunca vi\  
 08 nunca vi essa:: novela aí\  
 09 que é a minha novela (.) a minha novela (.)  
 10 preferida (1.0) o beijo do vampiro\  
 \

Em relação às modalizações, portanto, pode-se observar uma concentração das apreciações, em detrimento das demais. Em geral, é possível perceber uma atividade linguística bastante modesta na gestão dos mecanismos de responsabilização enunciativa dos registros analisados. A pouca diversidade na

atividade de gerenciamento de vozes pode produzir um efeito de baixa apropriação dos discursos sociais, o que indicaria uma reduzida indexação ao conjunto de representações construído pelo grupo social de que faz parte, bem como pela cultura. Como já se sustentou diversas vezes neste trabalho, porém, não há dados suficientes para afirmar se esta é uma característica constante ou se apenas a natureza da situação de geração de dados limitou a necessidade dessas expressões. De qualquer forma, é seguro afirmar que as situações construídas para a coleta de dados não são menos interativas que situações de avaliação padronizada e, portanto, certamente, indicam tendências importantes do desenvolvimento de linguagem de Murilo.

Em suma, a análise da arquitetura textual das interações realizadas com Murilo aponta para a importância das atividades de mediação, a fim de impulsionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do jovem. Devido ao curto período de acompanhamento realizado com o jovem, nunca foi propósito desta investigação promover atividades que gerassem o desenvolvimento de suas capacidades, na medida em que desenvolvimento implica o tempo de maturação das aprendizagens. Porém, o que se pôde perceber é que o cuidado no uso da linguagem – despertando o interesse pelas pequenas manifestações, provocando manifestações mais complexas do que o hábito, colaborando para a realização de atividades de linguagem ainda pouco testadas pelo jovem, como apontam os estudos de Gràcia e Vilaseca (2008), Vilaseca (2004), Gràcia e del Río (1998) e Gràcia e Galván (1999) – pode conduzir à aprendizagem e ao uso de estruturas linguísticas de nível superior, que certamente facilitam a aquisição e o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, necessários à produção do pensamento complexo.

Do ponto de vista da avaliação, tomando-se a linguagem no plano da manifestação, a análise sugere que as capacidades de linguagem efetivamente postas à mostra pelo jovem estão aquém de um desempenho satisfatório. Nos três níveis da arquitetura textual, emprega apenas recursos básicos para a comunicação, tornando, entre outros problemas, alguns segmentos bastante ininteligíveis. Entretanto, como elucida a hipótese vigotskiana da zona de desenvolvimento iminente, a manifestação individual demonstra uma capacidade inferior à que o indivíduo, de fato, possui. Assim, por meio da atividade conjunta de linguagem, foi possível avaliar um nível de desenvolvimento em maturação no qual deve incidir o foco do ensino no caso do jovem participante da pesquisa.

Desse modo, é seguro sustentar que o estudo realizado para esta tese contribui para a compreensão da deficiência intelectual na medida em que apresenta um caminho para se pensar a avaliação dessa característica de desenvolvimento com o foco na linguagem, tomada numa perspectiva declaradamente interacionista. Conforme foi defendido desde o início deste trabalho, essa perspectiva oferece uma coerência em relação ao modelo socioecológico de deficiência, proposto pela AAIDD. A análise, portanto, considerou a atividade de linguagem como trabalho colaborativo entre o participante da pesquisa e a IP, o que permitiu observar o funcionamento dinâmico da prática de linguagem a serviço do desenvolvimento humano. Em síntese, é possível dizer que sobretudo a pouca apropriação dos diferentes tipos de discurso produz um efeito de dificuldade intelectual no discurso do jovem participante da pesquisa. Mais do que isso, essa dificuldade de se apropriar dos diferentes tipos de discurso desacelera ou mesmo interrompe possíveis processos de aquisição de operações mentais de níveis básico, intermediário ou superior nos eventos discursivos vividos pelo jovem em questão. A seguir, a partir de uma retomada das ideias principais desta tese, será organizada nossa linha de raciocínio de forma mais sucinta, a fim de evidenciar a unidade deste trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início, este trabalho tem argumentado que a conceituação de deficiência intelectual *depende* de uma concepção interacionista de linguagem para estar em conformidade com o modelo socioecológico de deficiência proposto pela AAIDD. No Capítulo 2, discutindo-se a conceituação de deficiência intelectual proposta pela AAIDD, argumentou-se a favor da necessidade de não apenas se esclarecer a concepção de linguagem que sustenta o modelo de deficiência intelectual postulado, mas também manter a coerência com a concepção adotada, a fim de evitar que o senso comum e os preconceitos sobre a linguagem acabem servindo de baliza para a atuação dos profissionais.

A AAIDD situa epistemologicamente seu modelo de explicação da deficiência intelectual desde uma visão socioecológica, definindo que a deficiência está no desajuste entre as capacidades do sujeito e as demandas do ambiente social em que este se insere. Assim, para a AAIDD, a deficiência intelectual não está no indivíduo, mas na relação deste com o meio. A concepção de linguagem que está na base desse modelo parece ser, portanto, interacionista, já que, segundo essa perspectiva, falar de linguagem implica considerá-la na relação entre o sujeito e o seu contexto sociocultural. Não obstante, a avaliação multidimensional do funcionamento humano proposta pela AAIDD sustenta-se em testes e avaliações concebidos no âmbito de visões não interacionistas da linguagem, as quais apreendem meramente seu papel instrumental de manifestação.

Uma vez defendida a ideia de que, para a compreensão do fenômeno de desenvolvimento chamado de deficiência intelectual, é indispensável a assunção de uma perspectiva interacionista da linguagem, foi assumida a tarefa de refletir sobre o lugar que a linguagem deve ocupar na compreensão desse fenômeno. Para isso, foram analisadas interações de uma integrante do grupo de pesquisa com um jovem com síndrome de Down, em uma sala de recursos multifuncionais, durante o uso de um jogo digital.

A fonte epistemológica que orientou toda a reflexão a respeito da linguagem partiu das proposições do programa do interacionismo sociodiscursivo. Essa foi a perspectiva teórica escolhida por tratar-se de uma corrente de investigação cujas principais teses sustentam que a questão da linguagem é central para a

compreensão do desenvolvimento humano. Desse princípio, extraiu-se a hipótese de que a linguagem é o elemento nuclear para se compreender também a deficiência intelectual, na medida em que esta é uma característica de desenvolvimento. Nesse sentido, a linguagem não apenas é *produto* da manifestação de operações mentais e de processos cognitivos, mas também é a *atividade* pela qual essas ações são realizadas.

O ISD oferece dois modelos complementares de análise de textos. O modelo de ação de linguagem forneceu elementos para se compreenderem as condições específicas de produção de textos em que as interações ocorreram. Essas condições são semelhantes a momentos de avaliação a que são expostos crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no decorrer de suas vidas escolares. Foi possível perceber a existência de uma série de elementos capazes de perturbar a qualidade das interações em um momento de atendimento a esse público, desde condições físicas do ambiente onde ocorrem até mesmo detalhes do próprio planejamento realizado. Por exemplo, no caso em estudo, a sala de recursos multifuncionais da escola situa-se em uma área severamente exposta a ruídos externos.

Além disso, embora tenha se buscado manter um ambiente adequado à realização das tarefas planejadas, o próprio planejamento, em alguns momentos, parece ter influenciado a ocorrência de dificuldades para Murilo. Assim, a atenção do jovem precisava ser dividida entre a execução das tarefas do jogo e a manutenção da conversação com a IP. Por outro lado, sem dúvida, o jogo configurou-se como um recurso amplamente favorável para promover a manifestação de uma série de capacidades do jovem, bem como facilitou a construção de um ambiente estésico, em que o prazer de jogar envolveu intensamente o interesse do jovem pelas atividades propostas.

Embora não tenha sido objeto de análise a comparação entre as produções de texto de Murilo, foi percebido um crescimento constante da complexidade desses textos a cada interação. Essa complexidade pôde ser observada na quantidade de tomadas de turno, na extensão dos enunciados, mas também na diversidade dos recursos empregados. Porém, esses dados não foram explorados com mais profundidade na análise por exigir um tratamento quanti-qualitativo que não havia sido previsto nos procedimentos metodológicos. Esse crescimento na complexidade dos textos pode indicar a importância de serem considerados os aspectos afetivos

para fins de avaliação de capacidades sejam intelectuais, sejam de linguagem, de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. A necessidade de se considerar os aspectos afetivos ou emocionais no quadro dos parâmetros da situação de ação já foi reconhecido em Bronckart (2004), com base em Fraga (2004). As observações sugerem que, à medida que o contato estésico-afetivo se intensifica, aumentam as manifestações das capacidades do jovem.

Nesse mesmo sentido, a partir das contribuições de Gràcia e Vilaseca (2008) e Vilaseca (2004), foram seguidas orientações, no sentido de qualificar tanto o ambiente e a situação de interação, quanto as próprias estratégias interacionais, promovidas por mecanismos linguísticos específicos. O uso de *feedbacks*, demandas de ação, demandas de informação, expansões, substituições, entre outras estratégias, possibilitou não só a manifestação de capacidades, mas também a ampliação destas. Somente por meio do emprego intenso desses recursos, pôde ocorrer a produção conjunta de unidades segmentais complexas, como o relato interativo e um princípio de narração, que não teria sido manifestada autonomamente pelo jovem, nas condições de coleta de dados da pesquisa realizada.

O modelo da arquitetura textual, por sua vez, apresentou uma proposta de compreensão da organização interna de textos orais realizados por Murilo, de um lado, a fim de identificar características na composição textual do jovem que pudessem indicar capacidades de linguagem que deveriam receber maior investimento, de outro, a fim de investigar a presença de nuances pouco perceptíveis, que costumam não ser notadas no cotidiano das interações. Em relação às características que compuseram os textos analisados, pôde-se perceber a manifestação de um domínio insatisfatório nas três camadas que compõem a arquitetura textual. No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, foi percebida não só reduzida diversidade na atividade de gerenciamento de vozes, mas também pouca expressão de modalização, o que afeta o estabelecimento da coerência pragmática dos textos. No nível dos mecanismos de textualização, foi observada uma instabilidade na manutenção tanto da sintaxe interna da frase, quanto dos recursos interfrásticos que auxiliam na organização das relações lógicas, hierárquicas, temporais e temáticas do texto. No nível do plano geral do texto, finalmente, foi constatada uma dificuldade maior na planificação dos tipos de discurso da ordem do NARRAR, o que poderia sugerir a existência de algum

obstáculo no estabelecimento de mundos discursivos cujas coordenadas de espaço e tempo sejam diversas das da situação imediata de ação. Vale sublinhar que um domínio frágil dos tipos de discurso afeta diretamente a aquisição dos elementos formais e funcionais que constituem os gêneros de texto, por meio dos quais os indivíduos se comunicam e atuam em sociedade.

Entretanto, por meio da atividade conjunta de linguagem, foi percebido um considerável alargamento das capacidades de linguagem manifestadas por Murilo. Conforme defendido desde o início, neste trabalho, a avaliação, tratando-se daquilo que é expresso pela linguagem, não pode observar somente um indivíduo, tomado isoladamente. Assim, além de a análise, numa perspectiva interacionista, revelar uma gama de capacidades manifestadas apenas conjuntamente, que seriam desconsideradas numa avaliação tradicional, pôde demonstrar a importância da mediação no desenvolvimento dessas capacidades, a fim de se conquistar uma manifestação autônoma.

Mas o grande acréscimo que uma concepção interacionista de linguagem realiza na análise e na avaliação de textos, no âmbito da deficiência intelectual, no entanto, está, sobretudo, na compreensão de que a linguagem não se restringe à manifestação de capacidades sejam de linguagem, sejam intelectuais ou cognitivas. A atividade de linguagem é também, e principalmente, a mais importante indústria do desenvolvimento humano. Sendo assim, o planejamento do sistema de apoio, na deficiência intelectual, precisa priorizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem – expressas nas capacidades de ação, que permitem ao indivíduo atuar pela linguagem diante das diversas demandas que o meio social impõe; nas capacidades discursivas, que possibilitam ao indivíduo selecionar, organizar, hierarquizar e planificar os diferentes conteúdos temáticos que compõem seu repertório de representações, produzindo diferentes gêneros de texto para agir na sociedade; nas capacidades linguístico-discursivas, que oferecem ao indivíduo recursos indispensáveis para a construção da coerência interna dos textos, promovendo as condições linguísticas necessárias para a realização eficiente das trocas languageiras entre os diferentes agentes sociais (DOLZ *et al.*, 1993).

No que se refere ao que é apontado como característica da deficiência intelectual, o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem pode facilitar a aquisição e a manifestação dos processos cognitivos que possibilitam o pensamento complexo e a capacidade de resolução de problemas. Como pôde ser visto durante



a análise, nem todas as operações mentais realizadas pelo sujeito foram adequadamente manifestadas por meio da linguagem, o que pode levar a uma interpretação equivocada de que o sujeito não tenha capacidade para executá-las. Por outro lado, dadas as propriedades semióticas e semânticas da língua, quanto maior for o domínio das capacidades de linguagem, maiores são as possibilidades de o indivíduo estabelecer relações entre os diferentes elementos e suas propriedades, entre os processos, os eventos e as ações.

Tomar a linguagem numa visão interacionista desde o modelo epistemológico até a proposta de avaliação e a definição pode significar, no contexto da deficiência intelectual, considerar essa característica de desenvolvimento não mais como um problema de saúde, mas como, simplesmente, uma característica de desenvolvimento. É evidente que as pessoas que apresentam essas características precisam de um apoio especializado, sobretudo no campo da linguagem e das interações. Todavia, vale ressaltar que a noção ainda utilizada de “limitações significativas no funcionamento intelectual” (SCHALOCK *et al.*, 2010, p. 35) é sustentada pelo apagamento da interação e restringe a linguagem a mero instrumento de comunicação. Ou seja, ao se atribuir uma limitação ao indivíduo, de um lado, reduzem-se as expectativas pelo seu desenvolvimento futuro, desconsiderando ou menosprezando o poder do fornecimento de apoios, de outro, imputa-se apenas ao indivíduo a característica de déficit, contrariando a visão socioecológica de deficiência.

Portanto, partir de uma visão interacionista da linguagem para pensar o modelo de explicação e avaliação da deficiência intelectual significa tornar a investigação sobre as práticas de linguagem o aspecto central do desenvolvimento desses indivíduos. Entretanto, essa investigação, ao se basear nas manifestações de linguagem, teve de considerar a dinâmica da interação, a fim de compreender a forma específica como esses sujeitos atualizam o sistema linguístico em seus usos. Além disso, vale sublinhar, as conclusões dessa avaliação jamais podem ser imputadas ao sujeito isolado, pois nenhum sujeito emprega a linguagem no vácuo. Se a deficiência é um desajuste entre as capacidades do sujeito e as demandas de seu meio, a deficiência intelectual testemunha um desajuste entre as manifestações de linguagem de um indivíduo e o que se espera culturalmente de suas práticas de linguagem.

Mais especificamente, pode-se compreender a deficiência intelectual como sendo *uma forma de manifestação do funcionamento humano que desacelera o desenvolvimento das capacidades de linguagem, fragmentando a apreensão das unidades linguísticas superiores (os tipos de discurso), o que dificulta a aquisição e a manipulação dos processos cognitivos básicos.*

Nesse sentido, a proposta de compreensão da deficiência intelectual, neste trabalho, tem o intuito também de apresentar uma alternativa para ressignificar as representações sobre a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Conforme observa Büchel (2007, p. 37), “quando os pais estão convencidos de que a limitação de seu filho é imutável, eles renunciam não apenas às intervenções suplementares (...), mas diminuem também as interações que teriam com uma criança sem limitações”<sup>35</sup>. Desde Haag (2011) e Haag e Fronza (2012), estamos chamando a essa esfera sociodiscursiva que enreda as interações do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual de *zona de despotencialização do desenvolvimento*. A partir das representações alicerçadas na ideia de “limitação cognitiva”, tanto pais, quanto profissionais da saúde e da educação, assim como pares em idade ou outras pessoas, nas práticas de linguagem, restringem suas interações, despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Com isso, uma vez que o desenvolvimento humano se dá eminentemente por meio das práticas de linguagem, na pessoa com esse diagnóstico, o desenvolvimento tende a desacelerar não apenas pelas características individuais do sujeito, mas, sobretudo, pelo abandono dos principais mediadores.

Se, no entanto, a compreensão for de que o que caracteriza a deficiência intelectual está no desenvolvimento da linguagem, tanto a família, quanto a escola e a sociedade em geral têm condições de perceber que a principal contribuição que podem dar está no investimento a favor da qualificação das interações, por meio das práticas de linguagem. Voltando, para finalizar, à questão de pesquisa que instigou este trabalho – a saber, *quais contribuições uma concepção interacionista da linguagem, na perspectiva do desenvolvimento, pode trazer para a compreensão sobre a deficiência intelectual?* –, certamente, é não apenas as reflexões que esta concepção pode oferecer para o planejamento de apoios, mas principalmente o

---

<sup>35</sup> No original: *Lorsque les parents sont convaincus que le handicap de leur enfant est immuable, ils renoncent non seulement à des interventions supplémentaires – qui selon leur opinion ne feraient qu'entraver le petit bonheur de l'enfant – mais ils diminuent aussi les interactions qu'ils auraient avec un enfant non handicapé.*

impacto que ela pode gerar nas representações sobre essa característica de desenvolvimento. Com base em tudo o que se expôs neste trabalho, não resta dúvidas de que os efeitos da deficiência intelectual podem ser atenuados em sua grande parte mediante a promoção qualificada de práticas de linguagem. Em outras palavras, os apoios educacionais (em sentido amplo), com o foco no desenvolvimento da linguagem, podem ser o caminho mais promissor para a retomada do funcionamento intelectual e do desenvolvimento humano de sujeitos com deficiência intelectual. Assim como é pela linguagem que aparecem os principais sinais que levam a uma constatação de deficiência intelectual, é priorizando a atividade de linguagem, em busca da apropriação das unidades linguísticas superiores (tipos de discurso), que as barreiras produzidas naquilo que se denomina deficiência intelectual podem ser transpostas.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosto; SANCHEZ, Maura Lígia; CARVALHO, Isabel Albuquerque Maranhão de. Neuroaudiologia e linguagem. In: FUENTES, Daniel; MALLOY-DINIZ, Leandro F.; CAMARGO, Candida H. Pires.; COSENZA, Ramon Moreira. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)**. 5<sup>th</sup> Edition. Washington, DC: APA, 2013.

AMIRALIAN, Maria L. T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I. G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F. S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, vol. 34, n. 2. São Paulo: USP, 2000. pp. 97-103.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005[1974].

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem [1966]. BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006[1974].

BICALHO, Delaine Cafiero. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. Guia da Alfabetização. **Revista Educação**, junho de 2010. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: INEP, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999[1997].

BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**. vol. 2, n. 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Les diferentes facetes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**. vol. 3, n. 3. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; SCHURMANS, Marie-Noëlle. Les formes de l'intelligence humaine: une approche interactionniste sociale. **Éducation Permanente**, n. 160. 2004. pp. 159-181.

BÜCHEL, Fredi. **L'intervention cognitive en Éducation Spéciale**: deux programmes métacognitifs. Carnet des Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Genebra: UNIGE, 2007.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

COROA, Maria Luíza Monteiro Salles. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. In: **Revista do GELNE**. vol. 3, n. 2, 2001.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP, 2008.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92. 1993. pp. 23-37.

FARACO, Carlos Alberto. O ensino de português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRAGA, Dinorá. A internet como contexto de produção textual: possíveis implicações para o ISD. **Calidoscópico**. vol. 2, n. 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

FRAGA, Dinorá. Seis propostas para a educação linguística na era da escrita com luz. In: FRAGA, Dinorá; AXT, Margarete. **Políticas do virtual**: inscrições em linguagem, cognição e educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

FREITAS, Lucas Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Validade de critério do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 23, n. 3. 2010. pp. 430-439.

FRONZA, Cátia de Azevedo; STAUDT, Letícia Bello; HAAG, Cassiano Ricardo. Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino

Fundamental para todos. **Projeto de pesquisa pelo Edital Pesquisador Gaúcho 02/2011**. Processo n. 11/1273-4. Porto Alegre: FAPERGS, 2011.

FRONZA, Cátia de Azevedo; HAAG, Cassiano Ricardo. DIDÓ, Andréia Gulielmin. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Olh@res**, Guarulhos, vol. 2, n. 1, p. 194-221. Maio, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. 6. impr. São Paulo: Ática, 1997[1984].

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC, 2010.

GRÀCIA, Marta; VILASECA, Rosa. Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas. **Siglocero**: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, vol. 39(2), n. 226, 2008. pp. 44-62.

GRÀCIA, Marta; DEL RÍO, María José. Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños. In: **Revista Logopedia, Foniatria y Audiología**, vol. XVIII, n. 1, 1998. pp. 19-30.

GRÀCIA, Marta; GALVÁN, María José. Naturalistic intervention in the development of children's communicative and linguistic skills. **Pragmatics**. Vol. 9, n. 4. International Pragmatics Association. 1999. pp. 567-584.

HAAG, Cassiano Ricardo; FRAGA, Dinorá Moraes de; SILVA, Leandro Coimbra da; LACERDA, Geovane. O jogo digital como um hipergênero. **Revista Letra Magna**. Ano 2, n. 2, 2005.

HAAG, Cassiano Ricardo. A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

HAAG, Cassiano Ricardo. Jogo digital e hipergênero: teoria e proposta de produção de narrativa de aventura. In: FRAGA, Dinorá Moraes de. (Org.). **Atividades de linguagem em contexto digital**: blogs, jogos, vídeos, youtube e hipertextos. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

HAAG, Cassiano Ricardo; FRONZA, Cátia de Azevedo. Da zona de desenvolvimento iminente à zona de despotencialização do desenvolvimento: representações, construção enunciativa de referentes e o diagnóstico de deficiência intelectual. **Anais do I Encontro Sul Letras**. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

HAAG, Cassiano Ricardo; FRONZA, Cátia de Azevedo. A deficiência intelectual em representações de professores do Ensino Fundamental. **Revista Intercâmbio**, vol. XXVIII. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014. pp. 71-88.

JAKOBSON, Roman Osipovic. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. In: **Scripta**. v. 7, n. 14. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004. pp. 13-22.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. 2010.

LUCKASSON, Ruth; COULTER, David L.; POLLOWAY, E. A.; REESE, S.; SCHALOCK, Robert L.; SNELL, Martha E.; SPITALNIK, D. M.; STARK, J. A. **Mental retardation**: Definition, classification, and systems of supports. 9<sup>th</sup> Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 1992.

LUCKASSON, Ruth; BORTHWICK-DUFFY, Sharon; BUNTINX, Wil H. E.; COULTER, David L.; CRAIG, Ellis M.; REEVE, Alya; SCHALOCK, Robert L.; SNELL, Martha E.; SPITALNIK, D. M.; SPREAT, Scott; TASSÉ, Marc J. **Mental retardation**: Definition, classification, and systems of supports. 10<sup>th</sup> Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MARCONI, Alice Ivone; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Análise do relatório de avaliação psicológica da clientela de classe especial para deficiente mental. **Paidéia**, n. 3. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 1993. pp. 52-66.

MARTINS, Regina H. G.; BUENO, Elaine C.; FIORAVANTI, Marisa P. Síndrome de Rubinstein-Taybi: anomalias físicas, manifestações clínicas e avaliação auditiva. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. v. 69, n. 3. mai.-jun., 2003. pp. 427-31.

MIRANDA, Florência. Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações? **Estudos Linguísticos**. Lisboa: Edições Colibri, 2008. pp. 81-100.

OSTERMANN, Ana Cristina; SOUZA, Joseane de. Contribuições da análise da conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 25, n. 7. Rio de Janeiro, 2009. pp. 1521-1533.

PEDROSO, Fleming Salvador; ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da USP, 1984.

PINOLA, Andréa Regina Rosin-; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 13, n. 2. Marília, 2007. pp. 239-256.

PRESTES, Zoia R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2010.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve-se falar de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 18, n. 1. Marília, 2012. pp. 3-16.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth A.; SHOGREN, Karrie A. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, vol. 45, n. 2, 2007. pp. 116-124.

SCHALOCK, Robert L.; BORTHWICK-DUFFY, Sharon A.; BRADLEY, Val, BUNTINX, Wil H. E.; COULTER, David L.; CRAIG, Ellis M.; GOMEZ, Sharon C.; LACHAPPELLE, Yves; LUCKASSON, Ruth; REEVE, Alya; SHOGREN, Karrie A.; SNELL, Martha E.; SPREAT, Scott; TASSÉ, Marc J.; THOMPSON, James R.; VERDUGO, Miguel A.; WEHMEYER, Michael L.; YEAGER, Mark H. **Intellectual disability**. Definition, classification, and systems of supports. 11<sup>th</sup> Edition. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa**. História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

WOLF, Bianca; HAAG, Cassiano Ricardo; FRONZA, Cátia de Azevedo. Jogos digitais na sala de recursos: critérios linguístico-discursivos para seleção. In: **19º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada/ 5º Seminário Internacional de Linguística (InPLA-SIL)**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, outubro de 2013.

WOLF, Bianca. HAAG, Cassiano Ricardo; LEITE, Cândida Manuela Selau; FRONZA. Cátia de Azevedo. Estratégias educativas na interação em atendimento educacional especializado e o aluno com diagnóstico de atrofia cerebral. **Anais do II Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e educação**. Blumenau: FURB, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International classification of impairments, disabilities, and handicaps (ICIDH)**. Geneva: WHO, 1980.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International classification of functioning, disabilities, and health (ICF)**. Geneva: WHO, 2001.



VASCONCELOS; Márcio M. Retardo mental. **Jornal de Pediatria**, vol. 80, n. 2(supl). Rio de Janeiro, 2004. pp. 71-82.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, vol. 21, n. 50. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2011. pp. 413-421.

VELTRONE, Aline Aparecida. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização. **Tese de Doutorado**. São Carlos: UFSCar, 2011.

VERDUGO, Miguel Ángel; SCHALOCK, Robert L. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. **Siglocero**: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, vol. 41(4), n. 236, 2010. pp. 7-21.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1926].

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1934].

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: Obras escogidas, vol. V. Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dis., 1924[1997].

VILASECA, Rosa. La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños con síndrome de Down. In: **Anuario de Psicología**, vol. 35, n. 1. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. pp. 87-105.

VÍLCHEZ, Luis Fernando. Transtornos do pensamento e da linguagem: tratamento educacional. In: GONZALEZ, Eugênio. (Org.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## ANEXO A

**TABLA 1** – Componentes modelo de un sistema de clasificación multidimensional

<b><i>Dimensión</i></b>	<b><i>Medidas modelo</i></b>	<b><i>Esquema de clasificación</i></b>
<b>Habilidades intelectuales</b>	Tests CI administrados individualmente	Rangos y niveles de CI
<b>Conducta adaptativa</b>	Escalas de conducta adaptativa	Niveles de conducta adaptativa
<b>Salud</b>	Inventarios de salud y bienestar	Estatus de salud
	Medidas de salud mental	Estatus de salud mental
<b>Evaluación etiológica</b>	Factores de riesgo	Agrupamientos por etiología
<b>Participación</b>	Escalas de integración comunitaria	Grado de integración comunitaria
	Escalas de participación comunitaria	Grado de participación comunitaria
	Medidas de relaciones sociales	Nivel de interacciones sociales
	Medidas de vida en el hogar	Nivel de actividades en el hogar
<b>Contexto</b>	Evaluaciones ambientales (físico, social, actitudinal)	Estatus ambiental
	Evaluaciones personales (motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida)	Estatus personal
<b>Apoyos</b>	Escalas de necesidades de apoyo	Nivel de apoyo necesario
	Evaluación funcional de la conducta	Patrón de apoyos necesario

FONTE: Verdugo e Schalock (2010, p. 16).

## ANEXO B

**TABLA 2 – Orientaciones proporcionadas a las madres durante la intervención**

- I. Orientaciones generales: creación de rutinas interactivas**  
 Jugar unos minutos cada día.  
 Encontrar momentos dedicados exclusivamente al niño.  
 Implicarse en actividades en las que el niño lleve la iniciativa.  
 Implicarse en actividades en las que la madre siga la iniciativa del niño.  
 Encontrar momentos en los que les apetezca jugar a los dos.  
 Otras
- II. Orientaciones generales: adecuación del entorno**  
 Jugar en un espacio iluminado, tranquilo y cómodo.  
 Colocar los juguetes o materiales al alcance del niño.  
 Encontrar una posición cómoda.  
 No preocuparse por el desorden de juguetes o materiales.  
 Otras
- III. Orientaciones específicas: optimización de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística**
- III.1. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación**  
 Observar y escuchar cómo se comunica el niño.  
 Respetar el silencio.  
 Seguir la iniciativa del niño.  
 Imitar los actos del niño.  
 Interpretar los actos del niño.  
 Tomar turnos alternativamente.  
 Alargar las secuencias comunicativas.  
 Otras
- III.2. Estrategias de adaptación y ajuste del *input***  
 Utilizar un vocabulario adecuado al nivel del niño.  
 Utilizar frases cortas, ajustadas al nivel del niño.  
 Hablar despacio y pronunciar claramente.  
 Utilizar una entonación agradable y un tono dulce.  
 Hacer uso de exclamaciones, onomatopeyas, risas...  
 Otras
- III.3. Estrategias educativas**  
 Expandir los enunciados del niño.  
 Corregir implícitamente los enunciados del niño.  
 Valorar positivamente los actos comunicativos de los niños.  
 Formular preguntas de elección al niño.  
 Formular preguntas en general.  
 Otras

FONTE: Gràcia e Vilaseca (2008, p. 54).