

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA DIAS

**A RELAÇÃO EU/OUTRO NA INTERAÇÃO ENTRE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA E FAMILIARES: PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Porto Alegre, dezembro de 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA DIAS

**A RELAÇÃO EU/OUTRO NA INTERAÇÃO ENTRE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA E FAMILIARES: PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2011.

D541r Dias, Fernanda

A relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares: perspectiva dialógica. / Fernanda Dias. – Porto Alegre, 2011.

175 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Faculdade de Letras, PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria da Glória Corrêa di Fanti

1. Linguística. 2. Aquisição da Linguagem. 3. Crianças com Deficiência. 4. Teoria Dialógica. I. Fanti, Maria da Glória Corrêa di. II. Título.

CDD 400

FERNANDA DIAS

**A RELAÇÃO EU/OUTRO NA INTERAÇÃO ENTRE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA E FAMILIARES: PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em 20 de dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Ana Paula Ramos - UFSM

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral - UCPEL

Prof^ª. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti (orientadora) - PUCRS

Ao Vinola, cujo silêncio me ensinou a escutar.

AGRADECIMENTOS

Uma jornada da qual enunciam tantas vozes deve-se a uma construção conjunta. Entre tantos colaboradores, agradeço alguns em especial, que contribuíram para o meu percurso.

A minha orientadora Prof^a Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, pelo conhecimento compartilhado e disponibilidade em conhecer novos horizontes.

Aos professores da PUCRS e da UFRGS, pela experiência e sabedoria que muito colaboraram para a concretização de meu trabalho.

Ao PPGL da PUCRS, por proporcionar um ensino de qualidade, e à CAPES, pela bolsa que me permitiu estudar.

À querida família que se dispôs a participar das filmagens, viabilizando o presente estudo.

Aos colegas de mestrado, principalmente as companheiras de linha de pesquisa, cujas inquietações e vontade de aprender foram divididas para além das salas de aula.

Aos estimados colegas da FADERS, pelo respeito e incentivo ao meu trabalho de pesquisa, especialmente o CADEP, que o acolheu com tanto carinho.

Aos meus queridos amigos, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio incondicional para que eu pudesse concluir mais uma etapa de meu percurso acadêmico.

A minha valiosa família, em particular minha mãe Margot, exemplo de dedicação, grande incentivadora de minha trajetória profissional e meus irmãos Alexandre e Vinícius, amigos e inspiradores, cada um de seu jeito especial.

Ao Alex, meu alicerce nos bons e maus momentos, cuja paciência e amor me permitiram acreditar que os sonhos são possíveis.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor.

(BAKHTIN)

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência (Síndrome de Down) e familiares (mãe e irmã), investigando (i) o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem da criança em cenas de interação com familiares, bem como (ii) imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança pelo discurso de familiares. A pesquisa considerou as relações entre o discurso infantil e o de membros de sua família a partir dos pressupostos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, complementada pelas considerações da história da pessoa com deficiência e da fonoaudiologia com as especificidades clínicas da primeira infância. A coleta do material de análise ocorreu durante quatro meses, com filmagens mensais da interação da criança com um de seus responsáveis (mãe e irmã), em uma sala de brinquedos do CADEP, unidade de saúde da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Foi utilizada uma metodologia qualitativa para as análises dos três encontros selecionados, cuja organização foi dividida em dois momentos: as cenas em que é observado o discurso do adulto sobre a criança e as interações em que o discurso familiar é dirigido à criança. Em cada um dos dois momentos, a investigação valeu-se de duas principais instâncias de análise: interação de vozes no discurso e responsividade do enunciado. O estudo da relação eu/outro nos diálogos entre a família e a criança oportunizou subsídios para investigar como as representações sociais da pessoa com deficiência refletidas e refratadas no discurso do adulto aparecem na manifestação clínica de linguagem da criança selecionada. A partir das análises, constatou-se uma interação de vozes no discurso familiar cujo tom valorativo oscila entre a concepção de anormalidade e a singularidade do discurso do sujeito em tratamento, que luta para sustentar o seu lugar discursivo. Verificou-se também que a imagem do destinatário infantil é construída em resposta aos diferentes pontos de vista sobre a pessoa com deficiência. Tais constatações reiteram a composição plural do objeto de estudo, tomado em uma perspectiva que valoriza o caráter singular da linguagem em uso.

Palavras-chave: teoria dialógica, relação eu/outro, linguagem da criança com deficiência.

ABSTRACT

This study's main objective is to analyze the self/other relation on the interaction between a child with disabilities and family members (mother and sister) and investigate (i) helping or not the potential child's language in interaction scenes with family members, as well as (ii) discursive subject images of the child constructed by family members discourse. The relation between children speech and his family members speech was taken into consideration based on the dialogical theory assumptions from Bakhtin Circle, complemented by considerations of the disabled person history and the speech therapy containing specific clinical features of early childhood. The analyzed material was collected during the period of four months and includes monthly recorded shootings of interactions between a child and the responsible relative (mother and sister) occurred in a toy room at CADEP (health unit from Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS). The research used a qualitative methodology for the analysis of three selected meetings, which was organized into two stages: scenes in which the adult speech over the child is observed and scenes in which there are interactions in which the familiar speech is addressed to the child. In each of the two moments, the research was supported by two main instances of analysis: interplay of voices in the discourse and responsiveness of the utterance. The study of the self/other relation in the dialogues between the family and the child provided an opportunity to investigate how social representations of disabled people, reflected and refracted in the speech of adults, appear in the clinical language manifestation of the selected child. As a result, it was observed that there was an interaction of voices in the family discourse whose evaluative tones are ranging from child speech abnormality to singularity, while the treated child fights to ensure his discursive place. It was also verified that the image of the receiver child is constructed in response to different points of view over the disabled person. These findings confirm the plural composition of the object of study, taken from a perspective that values the singular character of language in use.

Key-words: dialogical theory, self/other relation, language of children with disabilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA E DA CLÍNICA: PROBLEMATIZANDO AS VOZES SOCIAIS DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E SEU DIÁLOGO COM O OUTRO	23
1.1.1 Vozes na história da pessoa com deficiência	25
1.1.1.1 Cenários da deficiência na história mundial.....	25
1.1.1.2 Imagens da deficiência no Brasil.....	30
1.1.2 Diferentes concepções sobre a manifestação clínica de linguagem	34
1.1.3 Linguagem, enunciação e fonoaudiologia.....	42
1.2 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS: REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO EU/OUTRO NA LINGUAGEM	49
1.2.1 Dialogismo e linguagem	50
1.2.1.1 Algumas palavras da história bakhtiniana	50
1.2.1.2 Uma breve introdução à teoria dialógica.....	55
1.2.1.3 A proposta bakhtiniana: uma nova disciplina?.....	58
1.2.2 A responsividade e a pluralidade de vozes no discurso.....	60
1.2.2.1 Responsividade do enunciado e imagem de sujeito discursivo.....	60
1.2.2.2 Vozes bakhtinianas no discurso.....	65
1.2.3 A constituição da linguagem na relação com o outro.....	67
1.2.3.1 Formas de apreensão da palavra alheia	67
1.2.3.2 Alteridade e reacentuação do discurso de outrem	70
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	74
2.1 ORIENTAÇÕES PARA UMA METODOLOGIA BAKHTINIANA: UM OLHAR SOBRE O SUJEITO DO DISCURSO	74
2.2 METODOLOGIA: O REGISTRO, A TRANSCRIÇÃO E A ANÁLISE	76

2.2.1 O registro.....	76
2.2.2 A transcrição	77
2.2.3 A análise	79
3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE: DIALOGANDO COM VOZES DO ADULTO E DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	83
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO	83
3.1.1 Discurso familiar sobre a criança	84
3.1.2 Discurso familiar dirigido à criança	89
3.2 SEGUNDO ENCONTRO.....	98
3.2.1 Discurso familiar sobre a criança	98
3.2.2 Discurso familiar dirigido à criança	103
3.3 TERCEIRO ENCONTRO	111
3.3.1 Discurso familiar sobre a criança	111
3.3.2 Discurso familiar dirigido à criança	114
3.4 REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS ENCONTROS	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	138
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
ANEXO C: CARTA DE CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DO PROJETO E AUTORIZAÇÃO DO CHEFE DO SERVIÇO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA.....	144
ANEXO D: TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)	146
ANEXO E: APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA (<i>ORIGINAL</i>)	148
ANEXO F: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....	149
ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO	151

ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO	159
ANEXO I: TRANSCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO	165

INTRODUÇÃO

O presente estudo filia-se ao projeto de pesquisa *Vozes em (Dis)curso: estudo da produção de sentidos* (Di Fanti, 2010) que, partindo dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, estabelece interfaces com outras áreas de conhecimento para problematizar a produção, circulação e recepção do discurso em diferentes esferas de atividade humana. Integra também o grupo de pesquisa Tessitura: Vozes em (Dis)curso (PUCRS-CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, do Núcleo de Estudos do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística da PUCRS.

As perguntas que nossa pesquisa procura responder originam-se de um percurso que encontrou como princípio de trabalho o olhar sobre a criança com deficiência como sujeito. O interesse e a prática clínica desde o início da formação acadêmica foram conduzidos para as questões da linguagem, contudo em uma abordagem cada vez mais distante de uma fonoaudiologia tradicional. O caminho percorrido (com alguns trechos um tanto desafiadores) levou a aproximações com diferentes áreas que conversam com a clínica da linguagem. O estudo em pauta, por abordar um problema que exige uma multiplicidade de olhares, transita então por diferentes disciplinas, inclusive recorrendo, conforme a necessidade, a trabalhos de outros campos que dialoguem com a Linguística. Tal postura deve-se à perspectiva teórica adotada que, no diálogo com o objeto de estudo, demanda uma investigação que respeite a singularidade do sujeito da linguagem, fato que leva à trajetória descrita a seguir.

A clínica fonoaudiológica que concebe o discurso de cada pessoa com deficiência (PcD)¹ como único não pode ignorar os rótulos que um diagnóstico carrega. Ao evocarmos algumas concepções acerca da deficiência, encontraremos desde a ideia de incapacidade, de exclusão, até tentativas de inclusão do sujeito na sociedade. A palavra possui memória, que irá manifestar-se cada vez que atualizada em discurso. Ao observar o discurso familiar dirigido à criança com deficiência e a seu respeito, pode ser possível identificar diferentes vozes e imagens sobre o diagnóstico daquele sujeito. Assim, o acompanhamento das cenas de

¹ Pessoas com deficiência (PcD) são, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

interação entre a criança e seus familiares poderia ser determinante na identificação precoce de questões a serem consideradas no que se refere ao dizer infantil.

Os primeiros anos de vida de um indivíduo constituem um momento cronológico único, no que se refere a sua estruturação de subjetividade, sua maturação neuropsicomotora e sua instauração na linguagem. O psicanalista Alfredo Jerusalinsky e a neuropediatra Lydia Coriat, ambos precursores na clínica de orientação psicanalítica para as problemáticas da primeira infância, relacionam a maturação às transformações de cunho orgânico, enquanto que a estruturação da subjetividade refere-se à constituição do sujeito psíquico, subordinada ao discurso familiar inconsciente (1997b).

O conceito de aquisição da linguagem ainda gera discussões e é muitas vezes evitado na clínica da primeira infância e nos estudos da enunciação. É possível que a cautela dos estudiosos da enunciação quanto ao uso do conceito “aquisição” deva-se à constante referência do termo à aprendizagem do sistema linguístico (fonologia, sintaxe, etc.), concepção muito diferente daquela que tratam os estudos enunciativos ou mesmo da clínica psicanalítica. Silva (2007, 2009) pode ser considerada pioneira no uso do conceito de “aquisição da linguagem” a partir de uma concepção enunciativa, que designa como “instauração da criança na linguagem”². Compartilhando do entendimento da autora quanto ao uso do termo “aquisição” para tratar do campo que estuda a instauração da criança na linguagem, partimos de uma abordagem enunciativa para novos matizes ao campo conhecido como aquisição de linguagem. No texto, elegemos o termo de preferência da autora para referir-se ao ingresso da criança na linguagem. O conceito de instauração na linguagem remete à característica singular do processo que leva a criança a inscrever-se na língua, em um processo único que ressignificamos aos olhos da perspectiva bakhtiniana para refletir a manifestação clínica de linguagem³.

Os estudos da clínica da primeira infância se dedicam, entre outros aspectos, às questões peculiares da linguagem, considerando a interação da criança com os familiares. De modo geral, podemos considerar que um bebê saudável irá satisfazer sua mãe, que se voltará a

² Ainda que o processo de instauração da criança na linguagem não seja o foco de nosso estudo, consideramos importante destacar tal discussão para refletir a manifestação clínica de linguagem na infância.

³ A opção pelo uso do termo manifestação clínica de linguagem será discutida na seção 1.1.2.

cuidar dele. Contudo, quando a criança é portadora de alguma desordem do desenvolvimento, podem ocorrer problemas: os pais recebem, no lugar daquela criança tão esperada e idealizada, um bebê diferente. Se há questões que dificultam o desenvolvimento, Reynoso et al. (1980) propõem que há uma frustração, principalmente para a mãe. Se o discurso parental⁴ não sustenta um lugar para o filho, a sua linguagem torna-se fragmentada, pois não é ligada ao significante. No que se refere aos aspectos instrumentais, uma defasagem nesse âmbito não pressupõe dificuldades na estruturação psíquica (e, conseqüentemente, linguística), contudo é necessário atenção às marcas que tais déficits podem ocasionar.

Na prática clínica do Serviço Público, podemos observar que um dos serviços mais procurados é o de fonoaudiologia. De acordo com o relatório oficial do ano de 2010 da SJDS (Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social) – RS, o serviço de fonoaudiologia da FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul) contabilizou o maior número de pessoas atendidas dentro de seu serviço de saúde (48 dos 246). A clínica fonoaudiológica tem como especificidade o campo da comunicação, bem como o que a ela se relaciona. Dentro de tal campo, propomos um entendimento de clínica que constrói a linguagem na relação com o outro para discutir os quadros que o sujeito tomado em atendimento apresenta.

Na terapêutica das pessoas com deficiência, a demanda familiar de dificuldades relacionadas à comunicação é comum, uma vez que uma das manifestações clínicas que mais se costuma fazer presente na clientela com algum problema no desenvolvimento é o déficit de linguagem, especialmente em quadros como deficiência auditiva, mental, síndromes, entre outros exemplos. Muitas dessas crianças são encaminhadas para atendimento especializado em fonoterapia depois de uma idade mais avançada, sem nunca terem recebido qualquer tipo de intervenção. O dado pode ser confirmado na comparação à demanda de atendimentos da estimulação precoce da FADERS em 2010, que no relatório da SJDS contabilizou apenas 27 crianças com menos de quatro anos atendidas, número inferior ao serviço de fonoaudiologia, que recebe crianças maiores de quatro anos.

⁴ O termo “parental” referido no texto remete aos adultos que desempenham as funções materna e paterna, não necessariamente correspondendo aos pais da criança (JERUSALINSKY, 2006). As pessoas que exercem as funções materna e paterna introduzem a criança no campo da linguagem.

O percurso da clínica fonoaudiológica, em um panorama geral, tem levado a questionamentos cujas repostas a própria fonoaudiologia ainda procura. A participação dos pais e familiares nos tratamentos clínicos da FADERS, por exemplo, nos mostra movimentos interessantes em relação à evolução dos sujeitos em tratamento⁵, porém a reflexão sobre o assunto carece de apontamentos teóricos que esclareçam o problema. Os estudos sobre a manifestação clínica de linguagem da criança com deficiência, expressão que elegemos para contemplar a característica particular da linguagem que demanda um olhar terapêutico, aponta lacunas a serem preenchidas.

Uma das faltas que a fonoaudiologia carrega diz respeito ao próprio entendimento sobre a manifestação clínica de linguagem. A intervenção terapêutica frequentemente a toma como um desvio, algo fora do padrão da língua que deve ser corrigido. Surreaux (2008) atribui a ideia de “erro” ou “patológico” à noção tradicional do que chama de sintoma, trazida pela medicina. A concepção médica, para a fonoaudióloga, terminou por influenciar as demais especialidades clínicas. Porém, aponta a necessidade de ultrapassar a perspectiva organicista para escutar o sujeito que enuncia de um modo particular. Se a linguagem – demandando um olhar clínico ou não – nasce orientada para o outro, não se pode negligenciar a relação com o interlocutor ao investigar a manifestação clínica. Independentemente dos percalços que o sujeito enfrenta, sua enunciação se constitui sempre relacionada ao outro, desde os primeiros tempos de vida da criança, na interação com seus pais.

A observação precoce dos dizeres familiares poderia identificar em seus enunciados marcas de qual imagem da criança com deficiência estaria sendo construída. A detecção de indicadores patologizantes, ou seja, que desfavorecem a linguagem infantil, seria um importante recurso para um encaminhamento adequado. Na clínica da primeira infância, a maioria dos profissionais, embora com um percurso teórico consistente, tem pouco contato com as teorias da enunciação, entre elas a bakhtiniana, que trata da intrínseca relação entre língua e vida. A apropriação de tais teorias possivelmente permitiria uma escuta mais atenta às diferentes vozes que se manifestam no discurso dos pais sobre e com a criança com deficiência. Esperamos, assim, trazer contribuições para a reflexão sobre como o

⁵ Compartilhamos com a perspectiva clínica proposta por Cardoso (2002), a qual destaca o sujeito e sua relação com a linguagem. O autor afirma que o fonoaudiólogo deve considerar o “sujeito em tratamento” como *ativo* (no sentido bakhtiniano) no processo terapêutico.

fonoaudiólogo pode identificar aspectos da relação eu/outro que interfiram no processo de instauração da criança com deficiência na linguagem.

Salientamos a importância do estudo da relação eu/outro para a fonoaudiologia, uma vez que a compreensão sobre as relações dialógicas proporciona aos fonoterapeutas a possibilidade de reconhecer aspectos que interferem nas potencialidades de linguagem da criança em tratamento. Logo, esperamos oferecer à fonoaudiologia subsídios para uma compreensão de discurso infantil a partir da relação com o outro, assim como a possibilidade de identificar a composição de vozes sociais no dizer da criança com deficiência. A análise das relações dialógicas permite, portanto, o reconhecimento de questões relevantes ao processo terapêutico do sujeito em tratamento, uma vez que tais relações compõem o discurso infantil e sua manifestação clínica.

A investigação sobre a interferência de tais fatores (especialmente o discurso familiar) no desenvolvimento linguístico nos primeiros anos de vida da criança se faz necessária, uma vez que possibilitará a identificação de aspectos a serem prevenidos na clínica de transtornos da linguagem. Tal pesquisa mostra-se relevante no campo da política da primeira infância, já que o levantamento de questões interferentes na manifestação clínica de linguagem pode contribuir para a identificação precoce de fatores fundamentais no processo de instauração da criança na linguagem e consequente prevenção de quadros patológicos secundários à deficiência. A partir de nosso referencial teórico, procuramos trazer considerações sobre aspectos envolvidos na cena clínica, na qual o fonoaudiólogo observa a criança e sua família.

Nossa pesquisa aborda a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e seus familiares, podendo contribuir para a comunidade científica no sentido de elucidar os componentes diagnósticos no campo dos distúrbios da comunicação humana, bem como aspectos relacionados ao processo de instauração da criança na linguagem. Considerando que a manifestação clínica de linguagem é um dos motivos mais comuns na busca de atendimento fonoaudiológico, torna-se imprescindível estudar os elementos que interferem na manifestação desse sintoma. Quanto à contribuição ao campo da linguística, a pesquisa em questão pretende aprofundar os conhecimentos sobre as relações dialógicas em

que um dos interlocutores não é considerado aquele “idealizado”⁶ pela linguística tradicional. Além disso, é possível recorrer ao estudo da manifestação clínica de linguagem para trazer contribuições à perspectiva de singularidade do discurso, concepção usualmente abordada pelos estudos da enunciação.

A linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação, porém a mais complexa. Consequentemente é a última forma de comunicação a desenvolver-se, e o seu desenvolvimento satisfatório depende do bom desenvolvimento das comunicações mais primárias, sendo o papel da mãe (ou quem exercer o papel) fundamental nas aquisições citadas. A convocação dos pais para o ingresso do filho no mundo da língua será essencial para incitar o desenvolvimento da comunicação verbal. Assim, a análise das interações verbais entre familiar e criança poderia apontar aspectos importantes ao estudo do desenvolvimento do discurso infantil, especialmente no campo da criança com deficiência, sujeito mais suscetível a riscos quanto a uma possível manifestação clínica de linguagem.

Muitos estudiosos, a partir de diferentes pressupostos teóricos, discutem a trajetória que leva a criança a instaurar-se na linguagem e proporcionam o esclarecimento de distintas questões acerca da problemática, porém as pesquisas que consideram as questões dialógicas e singulares no processo de instauração na linguagem ainda são escassas. Partindo de uma abordagem benvenistiana, Silva (2007, 2009) compartilha a ideia do que chama de “falta” de uma perspectiva enunciativa no estudo dessa área. Apesar da “falta” apontada por Silva, devemos reconhecer que a influência do processo dialógico no desenvolvimento da linguagem tem sido eventualmente discutida por alguns autores. Ferreira (2005) pontua que a mãe ou cuidador atribui ao bebê, inicialmente, os lugares de falante e ouvinte (de forma intercalada), introduzindo a criança no campo do discurso. Logo, ambos encontram-se na posição de interlocutores. Embora o bebê ainda não tenha se apropriado da língua enquanto sistema complexo e dinâmico de signos, desde muito cedo não está alheio ao valor expressivo e dinâmico dos sons existentes na linguagem.

⁶ O ideal referido corresponde à criança idealizada e desejada pelos pais como representante da linhagem familiar no futuro (LEVIN, 2002). O recorte dado aqui à linguagem compõe a imagem de filho-falante idealizado. O objeto de discussão trata da criança que, por ter nascido com uma deficiência, está muito distante de corresponder à representação de locutor ideal.

Também pouco se tem estudado sobre a influência dos aspectos enunciativos na clínica dos problemas no desenvolvimento, na qual a manifestação clínica de linguagem é presente com considerável frequência. Flores (2007) entende que a “patologia” da linguagem (termo utilizado com aspas pelo autor para dar ideia de distância) difere da normalidade apenas na maneira em que o sintoma se apresenta. O estudo da “patologia” com relação ao sujeito que enuncia possibilita ao terapeuta da linguagem considerar hipóteses sobre a singularidade da “patologia” para cada sujeito no campo enunciativo. O autor admite que a linguística não se apropria do estudo sobre a “patologia” da linguagem, ainda que seja possível utilizar as teorias enunciativas para elucidar as questões dessa clínica. As teorias da enunciação colocam o indivíduo, portador ou não de uma “deficiência”, no lugar de sujeito do seu próprio discurso.

A partir da necessidade de uma perspectiva multiplanar para o estudo, pensamos que a emergência de questões tão importantes na primeira infância sugere a necessidade de investigações dos aspectos referentes à fase inicial do desenvolvimento, bem como do contexto relacionado à pessoa com deficiência. Visto que o campo da linguagem da pessoa com deficiência tem trazido inúmeros questionamentos no que se refere ao seu processo de instauração, optamos por destacá-lo em um primeiro momento. Para contextualizar a cena em que a criança é inserida na linguagem pela relação com seus pais, consideramos importante convocar algumas reflexões sobre as imagens da deficiência ao longo da história, aspectos da clínica da primeira infância (estimulação precoce), bem como reflexões de uma fonoaudiologia que considera questões enunciativas.

Entendemos que os campos teóricos que abrem possibilidade de diálogo com a linguística, como as questões clínicas da primeira infância, permitem contextualizar a relação entre o familiar e a criança com deficiência, quando necessário. É indispensável que se considere a interferência do discurso do adulto nesse aspecto do desenvolvimento, uma vez que o sujeito é inserido na linguagem pela fala dos pais. Tais propostas teóricas permitem a construção de uma hipótese que elucidie o desenvolvimento linguístico nesses “falantes-ouvintes não ideais”, como denomina Flores (2007, p.100).

A necessidade do presente estudo de tomar uma abordagem teórica que contemple uma concepção de linguagem de maneira singular também nos leva aos princípios da teoria dialógica do discurso, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo. A pesquisa busca um

entendimento de enunciado como um ato concreto que não se reduz à abstração. Nessa perspectiva, tomamos Bakhtin (2010), para o qual o enunciado é irrepetível, observando que o sujeito se marca em seu discurso de forma única e que todo texto tem um autor. Podemos pensar então que, independentemente de quem seja o locutor (com ou sem deficiência), seu enunciado é singular (e também social) em cada momento em que se expressa. Tomando a concepção bakhtiniana que concebe a linguagem na relação com o outro, é necessária atenção ao papel estruturante do interlocutor, que inicialmente são os familiares mais próximos. Assim, o lugar que a família reservar à criança na interação verbal pode oferecer pistas do modo particular como o infante irá instaurar-se na língua e tornar-se sujeito.

Entendemos que a teoria dialógica pode subsidiar o estudo em questão devido a sua ampla abordagem teórica. As relações dialógicas, para Bakhtin (1998), estão em todos os campos do discurso. O autor considera a transmissão e o exame dos discursos de outrem uma das questões fundamentais da fala humana, pontuando a existência de falas de outros em nossa própria fala. Sugere, então, a existência de uma dialogicidade interna no enunciado. Di Fanti (2009) refere que, no ensaio *O discurso no romance*, a enunciação é concebida num meio *plurilíngue dialogizado*, onde a interação das vozes sociais proporciona uma dinamicidade de sentidos com *acentos de valor* diferentes. Associando essas reflexões à presente pesquisa, apontamos a importância de investigar a interação das vozes que compõem o discurso dos familiares e em qual posição enunciativa tal fala coloca a criança com deficiência. Essa dinâmica pode ser investigada tanto no discurso sobre a criança quanto na fala dirigida a ela. Considerando que o objeto de estudo demanda um olhar que contemple a língua em uso e a linguagem como um ato de interação social, entende-se que as ideias propostas pelo Círculo de Bakhtin abarcam as necessidades da pesquisa.

Associado ao princípio dialógico, Bakhtin (2010) desenvolve a noção de *responsividade*. Tendo em vista a concepção de um diálogo vivo, em que a dinamicidade do enunciado comporta uma imensidão de palavras alheias, o pensador instaura a enunciação como interação e resposta. A própria compreensão do discurso é responsiva, uma vez que nos posicionamos valorativamente frente às outras vozes. Na pesquisa da manifestação clínica de linguagem, a cena de interação entre a criança e seus familiares pode revelar diversas vozes que interagem no discurso dos adultos e na resposta da criança. O jogo de forças das vozes no enunciado dos familiares pode apontar o favorecimento ou não da instauração da criança na linguagem. A dinâmica das vozes no discurso familiar e as respostas da criança podem, assim,

apontar para qual imagem de locutor está sendo elaborada do pequeno falante, possibilitando a identificação de como se dá o endereçamento do enunciado ao interlocutor e, portanto, a expectativa acerca da resposta da criança.

A relação eu/outro na linguagem é uma importante questão que acompanha toda a obra bakhtiniana e contribui significativamente para o presente estudo. Bakhtin (Volochínov) (2009) entende que a palavra procede de alguém e é dirigida a alguém, em uma perspectiva que concebe o enunciado como fruto da interação entre quem enuncia e seu interlocutor. Ao trazer um entendimento da linguagem na relação com o outro, o estudo de sua manifestação clínica pode e deve ocorrer apenas no contexto do social, visto que a palavra origina-se justamente das relações sociais.

A partir desses pressupostos teóricos, consideramos fundamental a investigação da manifestação clínica de linguagem sob uma perspectiva enunciativa, em especial a de orientação bakhtiniana. Ainda que o Círculo de Bakhtin pouco trate de questões que envolvam a instauração na linguagem, a teoria do grupo pode ser considerada um terreno fértil para reflexões sobre o assunto. Embora possa ser considerado um desafio resgatar a teoria bakhtiniana para tratar da manifestação clínica de linguagem, o referencial teórico oferece possibilidades para considerar a manifestação clínica de linguagem na relação com o outro. Visto que o discurso que insere a criança na linguagem apenas se revela na cadeia da comunicação discursiva, concebemos a teoria dialógica de Bakhtin como um recurso valioso para compreender os sentidos desses enunciados.

O enunciado, para Bakhtin (2010), está relacionado aos elos precedentes e subsequentes da comunicação discursiva. No objeto do discurso cruzam-se distintos pontos de vista, uma vez que o locutor não é o primeiro a falar dele. O enunciado é composto por atitudes responsivas, e os interlocutores ocupam posições ativas na comunicação discursiva, o que sugere que o sujeito espera respostas do interlocutor. Tal *responsividade* evidencia-se na tonalidade dos sentidos, da expressão, da composição do enunciado. Dessa forma, ele será pleno do que o autor russo considera as *tonalidades dialógicas*, uma vez que a ideia de um locutor é construída na interação com o pensamento de outros, numa interlocução com enunciados já ditos e os que ainda surgirão. O discurso, para o filósofo da linguagem, é de natureza *dialógica*, como será retomado ao longo desta discussão.

A fundamentação para o estudo sobre a relação eu/outro nas interações entre uma criança com deficiência e seus familiares nos leva a buscar interlocuções entre teorias que compartilhem o entendimento do sujeito como singular e historicamente constituído. Em função da trajetória da qual surgiram os questionamentos de nossa pesquisa, verificamos a necessidade buscar subsídios em questões externas à linguística, como os aspectos históricos da pessoa com deficiência, os estudos da fonoaudiologia que considerem aspectos enunciativos e a clínica da primeira infância (também chamada de estimulação precoce). Contudo, tais recursos teóricos pouco se ocupam dos aspectos enunciativos, fazendo-se necessário trazer contribuições quanto aos processos dialógicos. Para tal propósito, os estudos no campo da enunciação podem auxiliar com elementos essenciais na análise do presente trabalho. As teorias utilizadas para dialogar com a linguística servem para contextualização e articulação com a linha teórica que embasa o estudo: a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

A revisão de literatura contempla diferentes questões que contribuem para o estudo. No momento inicial do texto levantamos, brevemente, questões acerca de perspectivas sobre a pessoa com deficiência ao longo da história. Também consideramos algumas abordagens sobre a manifestação clínica de linguagem. Após discutimos alguns questionamentos sobre como se dá o processo de instauração da criança na linguagem nos quadros de problemas no desenvolvimento e sobre a contribuição dos estudos da enunciação para a fonoaudiologia. No que se refere ao trabalho do Círculo de Bakhtin, apresentamos os conceitos fundamentais da teoria dialógica e um breve histórico sobre o percurso de seus pensadores, para tratarmos em seguida da responsividade do enunciado. A fundamentação é finalizada com considerações acerca da relação eu/outro na linguagem, destacando a interação de vozes no discurso. O problema da pesquisa gera uma reflexão plural, justificando assim o amparo da teoria dialógica bakhtiniana e a contextualização pela clínica da primeira infância, bem como pela história da pessoa com deficiência.

A pesquisa é caracterizada metodologicamente por uma proposta qualitativa, tratando-se de um estudo de caso de uma criança atendida pelo serviço de fonoaudiologia da Unidade de Saúde (CADEP) da FADERS e seus familiares (mãe e irmã). O sujeito é um menino de cinco anos, Artur⁷ (abreviado com as letras ART na transcrição) que nasceu com Síndrome de

⁷ O nome foi trocado para preservar a identidade da criança, assim como dos demais participantes.

Down. A criança foi selecionada pelo contato anterior que teve com a pesquisadora (porém sem vínculo terapêutico sistemático em nenhum momento), buscando assim maior naturalidade na cena. A opção por abordar a questão da deficiência deve-se ao impacto que ela gera no nascimento da criança, levando a particularidades que merecem ser discutidas. É importante esclarecer que a escolha do protagonista da pesquisa não intenta qualquer tentativa de categorização do discurso da criança com Síndrome de Down, mas sim visa discutir a problemática gerada pelo fato de a criança ter nascido com uma deficiência.

Temos como objetivo geral, nesta pesquisa, investigar a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares (mãe e irmã). Para tanto, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem da criança nas cenas de interação com os familiares, bem como (ii) analisar imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança pelo discurso de familiares. O processo de investigação analisa transcrições obtidas de quatro meses de filmagens da interação de Artur com sua família, ocorridas entre abril e julho de 2011. No período, a coleta do material de investigação foi realizada uma vez por mês em uma sala de brinquedos dentro da unidade CADEP, onde o sujeito em tratamento e seus familiares interagem em uma situação informal, de modo a não estabelecer um vínculo direto com o espaço terapêutico cotidiano. Dos registros, foram utilizados três para a pesquisa. O método de análise é dividido em dois momentos: o discurso familiar sobre Artur e o discurso dirigido a ele. Em cada um desses momentos, são contempladas duas instâncias de análise: interação de vozes no discurso e responsividade do enunciado. A análise é baseada nas considerações da obra de Bakhtin (1998, 2010) e Bakhtin (Volochínov) (2009). A problematização exige os resgates teóricos apresentados, procurando costurá-los de forma a confeccionar um novo tecido, o qual possa contribuir para trazer novas vestes à manifestação clínica de linguagem.

A dissertação é organizada da seguinte maneira: após a introdução, os aspectos teóricos são divididos nas suas duas partes principais: as questões clínicas e históricas da linguagem da pessoa com deficiência e os pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin. O estudo segue com os aspectos metodológicos da pesquisa, para então encerrar com a análise e as considerações finais. O presente trabalho pretende lançar reflexões acerca da relação eu/outro na interação de uma criança com deficiência com seus familiares, embora o volume da introdução já sugira a extensão da temática abordada. Ainda que o período de elaboração da dissertação não permita as considerações aprofundadas que esse tema certamente merece,

julga-se válido semear questionamentos em busca de futuros interlocutores. Afinal, uma concepção bakhtiniana sempre se dirige ao outro em busca de respostas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão de literatura, devido à necessidade de dar voz a distintas perspectivas para contemplar o objeto de estudo, apresenta duas etapas principais de discussão teórica. O primeiro momento da revisão, intitulado *Contribuições da história e da clínica: problematizando as vozes sociais da criança com deficiência e seu diálogo com o outro*, discute diferentes vozes na história da pessoa com deficiência, conceitos sobre a manifestação clínica de linguagem, para enfim debater a instauração da criança com deficiência na linguagem e as contribuições dos estudos da enunciação para a fonoaudiologia. A segunda parte da fundamentação, chamada *Contribuições bakhtinianas: refletindo sobre a relação eu/outro na linguagem*, inicia com os conceitos mais relevantes da teoria dialógica, como as questões da responsividade do enunciado e a pluralidade de vozes no discurso. A revisão teórica é finalizada com uma reflexão sobre a constituição da linguagem na relação com o outro, a qual trata da apreensão da palavra alheia, para abordar as relações de alteridade no enunciado. A perspectiva bakhtiniana do presente estudo permite a escuta das diferentes vozes proferidas em nossa fundamentação.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA E DA CLÍNICA: PROBLEMATIZANDO AS VOZES SOCIAIS DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E SEU DIÁLOGO COM O OUTRO

Há algum tempo a fonoaudiologia, em especial no campo da linguagem, começou a se aproximar de outras áreas para compreender de maneira mais ampla o seu objeto de preocupação: a manifestação clínica de linguagem. Inicialmente filiada à organicidade da medicina, a fonoaudiologia passou a transitar por outras fronteiras e olhar sua terapêutica pelos olhos da psicanálise e da linguística, por exemplo. Durante a trajetória, descobriu a importância das questões da primeira infância, do funcionamento familiar no tratamento do sujeito, entre outros conceitos pertinentes à clínica da linguagem que uma fonoaudiologia solitária não poderia considerar. Do contrário, seria como uma música de uma nota só, incomparável à beleza do encontro de diferentes melodias.

Uma das especificidades clínicas que exige um olhar interdisciplinar é a terapêutica da pessoa com deficiência (PcD). No intuito de perceber o discurso do sujeito em tratamento de forma singular, é necessário conhecer os rótulos que seu diagnóstico carregou ao longo da história, a fim de observar as expectativas no(s) discurso(s) social(ais) sobre a criança com deficiência.

A preocupação com os primeiros anos de vida fez a clínica atravessar também a fronteira geográfica e buscar na Argentina a possibilidade de um novo fazer no trabalho com bebês e crianças pequenas: a estimulação precoce (E.P.)⁸. Coriat e Jerusalinsky (1997a e 2001) definem a terapêutica como uma técnica que sustenta a criança a fim de desenvolver seus aspectos instrumentais (aprendizagem, hábitos de vida diária, psicomotricidade, socialização e linguagem), articulando-se com outras disciplinas que subsidiam as questões estruturais do desenvolvimento (estrutura orgânica, que contempla o biológico, como o Sistema Nervoso Central, e estrutura psíquica, que engloba as questões subjetivas, cognitivas e, certamente, uma concepção de linguagem para além da estrutura da língua) na primeira infância.

Uma das questões discutidas no Documento subsidiário à política de inclusão, criado por Paulon, Freitas e Pinho (2005), pelo Ministério da Educação (MEC) é a articulação interdisciplinar das várias especialidades envolvidas na área dos problemas do desenvolvimento na infância, que se dividem nos dois eixos citados (os aspectos estruturais e os instrumentais). Os autores referem que o eixo dos aspectos estruturais relaciona-se às especialidades que compreendem as bases constituintes do sujeito (estrutura biológica e psíquica). O segundo eixo inclui as questões relacionadas “aos instrumentos que um sujeito constitui para interagir com o mundo” (ibid., p.12). Tais aspectos encontram-se profundamente relacionados, uma vez que os instrumentos que o indivíduo constrói para se relacionar com o mundo possuem como base as estruturas orgânica e psíquica. Qualquer alteração em um dos aspectos pode interferir em outro. O fato de todos os aspectos citados apresentarem-se de forma indiferenciada no início da vida do bebê leva o clínico a considerar a criança como um todo e não fragmentá-la em milhares de pedaços a serem corrigidos, que

⁸ Embora o serviço de estimulação precoce do CADEP/FADERS admita como clientela crianças de até três anos e onze meses e o sujeito da pesquisa tenha cinco anos e seja atendido atualmente pelo serviço de fonoaudiologia, consideramos importante caracterizar brevemente a proposta de trabalho na primeira infância, a fim de expor a problemática do nascimento de uma criança com deficiência.

apontariam apenas para o seu problema, deixando de lado suas possibilidades. A linguagem compõe tal conjunto de aspectos tão indiferenciados no início da vida, fato que reforça a importância de tomar o discurso infantil relacionando-o às diferentes questões que fazem parte do desenvolvimento.

Olhar para tantas fronteiras descaracteriza o fazer fonoaudiológico? Ao contrário: de acordo com a fonoaudióloga Carla Graña (2008), a fonoaudiologia é uma ciência pluralista (afinal, nenhum campo do conhecimento surge do vazio) e não deve temer o contato com outros saberes. Graña lembra o frequente medo dos fonoterapeutas de perder sua identidade, em especial no que se refere à psicanálise. Contudo, a autora salienta que, após um primeiro contato, não é mais possível voltar atrás e deixar de escutar o que o novo saber tem a enunciar. Talvez seja admissível estender tal colocação para o diálogo com outros campos do conhecimento, os quais não se pode ignorar.

A primeira parte da presente revisão versa sobre uma possibilidade de diálogo: um trabalho dentro do campo dos estudos da enunciação que discute uma problemática fonoaudiológica, na área da primeira infância: a deficiência. A fim de contemplar a cena em que se situa a manifestação clínica de linguagem dentro da concepção anteriormente apresentada, são discutidas algumas questões que atravessam tal problemática. O primeiro capítulo do primeiro bloco teórico aborda as diferentes vozes na história da pessoa com deficiência. Após, debate-se o conceito de manifestação clínica de linguagem. Em seguida, é trazida uma problematização clínica sobre nascimento de uma criança com deficiência e suas implicações na linguagem infantil, juntamente a algumas contribuições dos estudos da enunciação para a fonoaudiologia. Podem ser consideradas as primeiras notas para compor uma música plural, conduzida pelo ritmo da linguagem.

1.1.1 Vozes na história da pessoa com deficiência

1.1.1.1 Cenários da deficiência na história mundial

Nosso trabalho propõe um resgate das particularidades do sujeito em tratamento, entendendo seu discurso como único. Contudo, uma abordagem singular acerca da linguagem que demanda um olhar clínico pode também beneficiar-se da consideração das diferentes

perspectivas em que a questão da deficiência foi tratada em seu percurso histórico, tendo em vista que o discurso é sempre construído no social. Tal resgate permite ao fonoaudiólogo compreender as marcas que a deficiência carrega ao longo de sua história. A própria palavra “deficiência” já traz consigo muitas memórias: a primeira impressão geralmente traz a ideia de disfuncionalidade, de algo que falta. Todavia, a sociedade tem buscado ressignificar o conceito de deficiência. Beyer (2005b) discute as reflexões de Bleidick (1981) para expor que a deficiência não se limita a um estado médico ou um produto das instituições, pois corresponde a um movimento em que lhe são conferidas perspectivas sociais. Muitas vezes lhe é atribuído o caráter de “desvio” à norma esperada pela sociedade: o que não é esperado, desejado.

Mesmo nos tempos de hoje observamos situações de isolamento da pessoa com deficiência (PcD). Iumatti (2008), psicóloga da rede Saci, cita o trabalho de Gil (2001) para relatar situações de confinamento de pessoas que receberam diagnósticos pouco esperançosos, como de nunca caminhar, por exemplo. A transição para um olhar assistencialista relacionou a deficiência à marca da impossibilidade e piedade, ainda que buscasse reconhecer as necessidades “especiais” dos sujeitos. O panorama atual, embora ainda não superado pelo anterior, procura a integração e a igualdade de direitos da pessoa com deficiência. A trajetória que buscamos trazer perpassa pelos principais períodos e imagens construídas sobre a deficiência no Brasil (apresentado no próximo subcapítulo) e no mundo. O eixo temático do presente momento da revisão teórica resgata importantes momentos históricos, organizações, documentos, encontros e movimentos sociais que envolvem a pessoa com deficiência, além da estruturação das políticas governamentais sobre o assunto. Todos os aspectos compõem a questão da pessoa com deficiência, ainda que nosso trabalho não tenha a pretensão de tratar sua história em profundidade e sim recorrer aos elementos que serão relevantes para a análise.

A exclusão social é uma questão geralmente próxima da deficiência, de acordo com Beyer (2005b). O autor cita o estudo de Reichmann (1984) para apontar as duas perspectivas de tal relação: o isolamento da pessoa considerada incapacitada para o trabalho ou o entendimento de que sua força de trabalho possui menos valia. Beyer propõe a investigação da maneira como são estabelecidas as relações sociais excludentes para compreender as possibilidades de inserção social das pessoas com deficiência.

Um dos trabalhos que traz um completo resgate histórico é o de Gugel (s/d). A autora refere que desde a pré-história a pessoa com deficiência (PcD) era deixada por seu grupo, pois o ambiente hostil não lhe permitia sobreviver por conta própria, tornando-se “um fardo” para os demais. Silva (2011) argumenta que é possível identificar diferentes atitudes em relação à PcD, que vão desde a marginalização até a aceitação. Já no Egito Antigo, há cinco mil anos, existem indicadores que a pessoa com deficiência integrava as hierarquias sociais, não sendo diferenciada dos outros integrantes da comunidade (GUGEL, s/d). Contudo, a autora pontua que a Grécia exercia uma política diferente: os considerados “disformes” eram eliminados. Gugel traz publicações de Platão e Aristóteles para destacar textos que sugerem a morte ou aborto de crianças “disformes”.

Roma, embora tivesse imperadores com deficiência, permitia a prática de morte e abandono das pessoas com deficiência. Gugel (ibid.) afirma que a defesa dos direitos da pessoa com deficiência surgiu a partir do cristianismo, quando os sujeitos foram abrigados para não serem mais explorados ou mortos. Ainda que tenham promovido uma mudança de concepção na época, os cristãos foram bastante perseguidos. Na idade média, de acordo com a autora, a deficiência era considerada um “castigo de Deus”. As crianças eram separadas de suas famílias e vistas como “bruxos” ou ridicularizadas.

A idade moderna traz, segundo Gugel (ibid.), o nascimento de novas ideias em relação à deficiência. Entre 1500 e 1600 passaram a ser criados métodos de ensino para surdos. Na mesma época, foram aperfeiçoados métodos cirúrgicos para ferimentos de guerra e amputações. Até o século XVII houve um predomínio de minorias e pedintes, embora também tenham se destacado poetas, físicos, matemáticos e astrônomos com deficiência. Em torno de 1800, o método Braille foi aperfeiçoado por Luis Braille, sistema ainda hoje utilizado por pessoas cegas. Todavia, apenas no século XIX, percebeu-se a necessidade de atendimento especializado para as pessoas com deficiência. Países como Estados Unidos e Alemanha passam a organizar-se para a reabilitação dos feridos de guerra para o trabalho, exercendo outras funções. O Brasil também propõe instituições para o atendimento de pessoas cegas e surdas.

Muitos avanços foram trazidos com o século XX, segundo Gugel (ibid.), especialmente no que se refere às ajudas técnicas ou tecnologias assistivas⁹. A preocupação com a inclusão social das pessoas com deficiência levou instituições europeias a voltarem-se para as questões de assistência e preparo dos indivíduos. Na época, foram organizados a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas (em Londres), o primeiro Congresso Mundial dos Surdos e a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes (EUA), além do primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência (Alemanha). O período de guerra também trouxe preocupações quanto aos mecanismos de reabilitação, levando a sociedade civil a formar organizações que auxiliassem os problemas sociais. Na época, foram criadas organizações internacionais intergovernamentais como United Nations Enable, Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Organização Mundial da Saúde, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e União Européia, além de muitas instituições não-governamentais. No Brasil, foi fundado o SICORDE (Sistema de Informação sobre Deficiência, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e a AMPID (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência).

Na década de 1930, o presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, contribuiu com uma perspectiva de independência da pessoa com deficiência, servindo de exemplo por ser cadeirante. A Segunda Guerra Mundial, no entanto, provocou inúmeras mortes de pessoas com deficiência e a esterilização de pessoas que poderiam ter hereditariedade de alguma deficiência. Na década de 1940, Iumatti (2008) relata que a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) foi uma das grandes incentivadoras do movimento de inclusão social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, traz a questão de igualdade de direitos, ainda que relacione a deficiência à invalidez. Entretanto, no mesmo período as instituições relacionadas às PcD's disseminaram-se buscando, segundo Gugel (s/d), soluções para a integração social e contribuições para as ajudas técnicas. Na década de 1960, iniciam os Jogos Para-olímpicos, demonstrando mais um avanço na integração da pessoa com deficiência.

⁹ Tecnologias assistivas são, de acordo com Sartoretto e Bersch (2011), os recursos e serviços que auxiliam ou proporcionam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência e inclusão do sujeito.

É possível observar alterações significativas na década de 1970, quando se parte de um entendimento mais radical de inclusão, especialmente no que se refere à educação regular (BEYER, 2005a). Busca-se atender na escola regular qualquer tipo de deficiência, em todos os níveis de comprometimento, em uma conduta que dá início à educação inclusiva. Embora o pedagogo entenda o ato de educar relacionado com a diversidade, refere existir uma grande tendência à uniformização, fato que o leva a considerar a “escola para todos” uma utopia. Ainda assim, observa tentativas de quebrar a dicotomia entre crianças com e sem deficiência. As décadas seguintes continuaram a levantar a bandeira da inclusão social. Iumatti refere que 1981 foi considerado o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo assunto foi a “participação plena e igualdade”.

Na última década despontaram diferentes iniciativas em todo o mundo para buscar um novo lugar para a pessoa com deficiência. Entre muitos exemplos que podemos tomar como significativos, a psicóloga cita a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, a qual foi aceita em 2001 no Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"; a Declaração de Caracas, criada em 2002 na Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, quando foi definido o ano de 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Outros documentos importantes também foram elaborados em 2002, como a Declaração de Sapporo, cuja admissão ocorreu na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International; a Declaração de Madri, admitida no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência e a Declaração de Verona, cujo documento foi aprovado em congresso europeu sobre o envelhecimento de pessoas com deficiência.

Na declaração de Madri, é construído um comparativo sobre a visão “antiga” e a “nova” sobre as pessoas com deficiência. As analogias que o documento faz quanto à visão “antiga” referem-se à conduta assistencial, a consideração da pessoa com deficiência (PcD) como paciente e dependente, a desresponsabilização da PcD por seus atos, o enfoque na deficiência e não na pessoa, segregando o indivíduo desnecessariamente em suas atividades e na articulação de políticas públicas. O mesmo documento propõe uma nova perspectiva acerca da pessoa com deficiência, colocando-a em posse de seus direitos, como consumidora, responsável por suas atitudes e decisões. Também são sugeridas medidas de acessibilidade e de apoio à PcD, tornando o mundo flexível e possibilitando a inserção da PcD na sociedade. Outra proposta é a articulação de políticas como uma medida geral do Governo e não somente

em órgãos especiais, a qual sugere uma tentativa de não segregação da pessoa com deficiência nas articulações de políticas públicas.

No ano seguinte à declaração de Madri, foi elaborada a Declaração de Quito no Seminário e Oficina Regional das Américas, bem como a Declaração de Tenerife, criada no Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente. Em 2004, um grupo formado por movimentos populares, ONGs, associações de profissionais, fóruns e redes nacionais e internacionais da sociedade civil formularam a Carta Mundial do Direito à Cidade, na defesa de uma sociedade mais justa e democrática. Paralelamente à Declaração sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, foi realizada na Conferência Internacional sobre Deficiência, também no ano de 2004, a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Dois anos depois, Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No ano seguinte, a Assembleia Mundial da Disabled People's International formulou a Declaração de Seul. Todos os documentos foram elaborados na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, no sentido de promover uma inserção igualitária na sociedade.

1.1.1.2 Imagens da deficiência no Brasil

O panorama brasileiro da deficiência não se difere do contexto mundial, de acordo com Iumatti (2008). O passado não muito distante do assistencialismo e do confinamento existe paralelamente aos movimentos de inclusão e garantia de direitos. Júnior e Martins (2010), compiladores da obra que resgata a história dos movimentos políticos no Brasil, afirmam que, até 1970, as iniciativas relacionadas à pessoa com deficiência eram voltadas à “educação e em obras caritativas e assistencialistas” (ibid., p.19). Anteriormente, entre o período imperial até o republicano, as iniciativas do Governo restringiam-se ao atendimento das pessoas cegas e surdas. Entre as décadas de 1950 e 1960 foram iniciadas pesquisas brasileiras sobre a deficiência intelectual, antes confundida com deficiência mental e tratada em institutos psiquiátricos. Em face das poucas ações do Estado, a sociedade civil passou a constituir iniciativas como associações e sociedades voltadas aos diferentes tipos de deficiências. Somente a partir de 1970 as instituições passaram a ser criadas e dirigidas por

peças com deficiência, o que marca uma busca dos grupos sociais por sua própria identidade.

Os primeiros debates nacionais que envolviam as políticas sobre as pessoas com deficiência no Brasil e dos quais participaram grupos de diferentes deficiências ocorreram no início da década de 1980, quando se optou como estratégia política a instituição de uma única organização de representação nacional. A década de 1980 foi marcada por uma forte pressão para a formulação de leis e políticas públicas para a questão no Brasil. O aumento do número de pessoas com deficiências decorrentes das duas guerras mundiais foi uma das razões que levou os Estados a preocuparem-se com o assunto e buscarem ações de políticas públicas voltadas à proteção e inclusão das pessoas com deficiência. Tais sujeitos parecem começar a ocupar um lugar de protagonismo em sua história.

O amparo legal às pessoas com deficiência passou a integrar a Constituição Federal brasileira apenas no final da década de 1980, segundo Iumatti (ibid.). As normas constitucionais passaram a respaldar os campos da educação, trabalho, acessibilidade física e assistência social relacionados à questão da deficiência. A força da sociedade levou à garantia legal da inclusão social para todos. Uma das garantias constitucionais, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente é o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, preferencialmente em escola de ensino regular. A década seguinte foi igualmente marcada pela luta em defesa das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

A década de 1990 é caracterizada pelas novas diretrizes para a educação especial, de acordo com Iumatti (2008). Tais condutas asseguram o atendimento das necessidades especiais das crianças que estudam nas escolas regulares, garantindo legalmente a permanência dos estudantes no ensino regular. Entretanto, os tabus acerca da pessoa com deficiência ainda são muito presentes, levando escolas a argumentarem que não estão preparadas para receber os estudantes. Iumatti afirma que a postura coloca as famílias das pessoas com deficiência em uma situação difícil, pois desejam uma acolhida espontânea de uma escola que seja capaz de receber a criança. Atualmente os professores brasileiros contam com programas de capacitação que os instrumentalizam a trabalhar com a diversidade e informações por meio da ampla produção acadêmica. Apesar dos esforços, a pessoa com deficiência ainda parece procurar seu espaço no âmbito educacional.

A maioria das leis e bibliografias que tratam de deficiência na década de 1990 ainda se volta para uma concepção de limite e incapacidade, de acordo com Carneiro (2006). A psicóloga e doutora em educação entende que o conceito de necessidades educacionais especiais, determinado pela Política Nacional de Educação Especial em 1994, procurou redirecionar a atenção para as necessidades especiais e não para a deficiência, contudo a ideia de incapacidade no sujeito permanece. A autora também refere enfoque clínico, na maioria das bibliografias da área, nas dificuldades focadas nos sujeitos e ressalta a necessidade de um debate mais aprofundado sobre o tema.

O Brasil tem demonstrado crescente interesse e aperfeiçoado as políticas relacionadas às pessoas com deficiências nos últimos anos. Em 2007, foi decretada a Agenda Social dos Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência, o qual determina o compromisso dos estados e municípios pela inclusão das pessoas com deficiência, em busca da implementação de ações de inclusão da PcD (SEDH, 2007). No mesmo ano o país acatou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados na sede da ONU. No ano seguinte, a convenção tornou-se Emenda Constitucional ao ser aprovada pelo Congresso Nacional. O instrumento orienta a política nacional para a inclusão das pessoas com deficiência e entende tais indivíduos como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo (...), os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008 artigo 1). Ainda que a deficiência apareça como um empecilho, o conceito apresentado na Convenção e as definições abordadas na Agenda Social voltam-se aos obstáculos que não são necessariamente intrínsecos à pessoa e sim relacionados a questões externas que prejudicam sua inclusão social.

As muitas ações em prol da pessoa com deficiência impulsionaram a criação de uma Secretaria Nacional que defendesse seus direitos. Até o ano de 2009, as ações eram articuladas pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). No final do mesmo ano, a coordenadoria foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Em 2010 houve novos progressos: foi criada a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). O novo órgão possui a função de articular e coordenar as políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência, promovendo, garantindo e defendendo seus direitos. A Secretaria

também supervisiona o Programa Nacional de Acessibilidade e o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, os quais buscam incentivar ações dos setores públicos e privados. Já possível observar uma tendência nas ações da Secretaria de adaptar a sociedade para incluir o sujeito com deficiência e não mais segregá-lo.

Atualmente o Brasil tem investido em campanhas de promoção de acessibilidade como o programa “Acessibilidade: siga essa idéia”, cujo objetivo é sensibilizar, conscientizar e mobilizar a sociedade de modo a eliminar as barreiras culturais, de informação, arquitetônicas e outras que prejudiquem acessibilidade e igualdade de condições das pessoas com deficiência. O mesmo projeto teve um desdobramento no Rio Grande do Sul, batizado pelo Governo do Estado de “Acessibilidade: siga essa idéia, tchê”, também lançada em 2011. Segundo a Assessoria de Comunicação da FADERS, Fundação que firmou parceria com o Governo do Estado na iniciativa, o lançamento da Campanha Gaúcha de Acessibilidade visa à regionalização da Campanha Nacional de Acessibilidade. O Rio Grande do Sul foi pioneiro na descentralização da campanha, a qual será dirigida aos mais de 1,5 milhões de gaúchos com deficiência. A Campanha é apenas uma entre muitas iniciativas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência.

As perspectivas para o futuro são promissoras se observarmos as leis e documentos escritos em favor da pessoa com deficiência, porém os desafios ainda são grandes. Júnior e Martins (2010) relatam a instituição da Década das Américas das Pessoas com Deficiência entre os anos de 2006 e 2016 pela Organização dos Estados Americanos (OEA). A Organização incentiva nações a promoverem ações voltadas para a área, levando os países a se comprometerem com medidas que efetivem a aplicação do seu Programa de Ação. O acordo entre os Estados busca a valorização da pessoa com deficiência, a minimização do impacto da pobreza em tal parcela da população, conscientizando a população, ampliando suas condições de trabalho, saúde, educação, de assistência social, acessibilidade política, cultural e esportiva. Além da Década das Américas das Pessoas com Deficiência, o Brasil encontra-se implicado nas diretrizes propostas pela já citada Convenção da ONU, propondo um conjunto de leis que respaldam a pessoa com deficiência. É importante lembrar que o censo de 2000 do IBGE apontou que 14,5% dos brasileiros possuem algum tipo de deficiência, percentual que equivale a 24,6 milhões de pessoas, das quais 70% encontram-se abaixo da linha da pobreza. As metas da Década das Américas vão claramente ao encontro

das necessidades dos brasileiros com deficiência, dos quais a maioria vive em situação de miséria.

Diferentes vozes contam a história da pessoa com deficiência, em matizes que ainda hoje oscilam entre tons assistenciais, de segregação e de novos horizontes, os quais visam integrar o indivíduo na sociedade, independentemente de sua “diferença”. A perspectiva idealista das leis e documentos oficiais nem sempre condiz com a realidade das escolas, comunidades e empresas onde a pessoa com deficiência está (ou deveria estar) inserida. A imagem sobre a questão da deficiência sofreu mudanças significativas ao longo de seu percurso histórico, mas sua trajetória ainda traz marcas do seu passado, as quais devem ser lembradas para refletir sobre as futuras perspectivas em relação à pessoa com deficiência, concebendo-a como sujeito, cidadão e responsável por suas ações, apesar das barreiras que ainda persistem. Seguiremos a revisão teórica com uma particularidade na história do sujeito com deficiência: a linguagem. O dizer da pessoa com deficiência também foi submetido a diferentes olhares ao longo do tempo, evocando concepções que merecem ser resgatadas para a compreensão do que chamaremos de *manifestação clínica da linguagem*.

1.1.2 Diferentes concepções sobre a manifestação clínica de linguagem

A reflexão sobre as imagens da pessoa com deficiência ao longo da história nos leva a outro tema que a fonoaudiologia evoca: a manifestação clínica de linguagem. Faz-se necessário então promover um resgate teórico sobre as distintas perspectivas fonoaudiológicas cujo interesse é a linguagem que demanda um acompanhamento clínico. Propomos para isso uma discussão que reúne três abordagens teóricas, que consideramos como perspectiva médica, cognitivista e do sujeito de linguagem. A escolha das abordagens em questão está relacionada à representatividade delas para a presente dissertação e seus objetivos, de modo algum desconsiderando as teorias não contempladas na disposição que propomos.

A primeira perspectiva que abordamos acompanha a concepção fonoaudiológica desde o início de sua história. Neto (1988, apud CARDOSO, 2002) refere que as primeiras concepções clínicas sobre linguagem no Brasil aparecem no final da década de 1930 no I Congresso da Língua Nacional Cantada, em São Paulo. Na ocasião, é apresentado o trabalho “Vícios e defeitos na fala das crianças dos parques infantis”, que traz um levantamento dos

“distúrbios” das crianças em questão e sugere uma proposta reeducativa de cunho preventivo, terapêutico e pedagógico. Tal estudo já indica a perspectiva generalista e corretiva em relação à “patologia de linguagem”. A tendência organicista pode ser percebida no início da década de 1960, quando os primeiros cursos de fonoaudiologia na USP e na PUCSP associam o fonoterapeuta à área paramédica e a ele atribuem a atuação nos “distúrbios” ou “patologias” da comunicação humana. A aproximação da área médica possivelmente influenciou o olhar da fonoaudiologia sobre as manifestações clínicas de linguagem.

A aproximação com a perspectiva médica para tratar da “patologia de linguagem” é visível na lei que rege o exercício da fonoaudiologia, mesmo sem abordá-la diretamente em seu texto inicial. A lei de 1981, que regulamenta a profissão, refere que o fonoaudiólogo é o profissional “que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em *aperfeiçoamento* dos padrões da fala e da voz.” (p.1, grifo nosso). Não é necessário investigar profundamente a etimologia da palavra “aperfeiçoamento” para reconhecer que se origina da palavra “perfeição”, apontando mais uma vez a inclinação para um olhar corretivo dos “erros” da comunicação humana. Na mesma página, a lei assegura ao fonoaudiólogo o direito de “realizar terapia fonoaudiológica dos *problemas* de comunicação oral e escrita, voz e audição” (ibid, p.1, grifo nosso). A “patologia de linguagem” é percebida então como um “problema” no momento em que é comparado ao que o padrão de normalidade impõe, distanciando-se de uma perspectiva que aponta para uma característica particular da linguagem de um sujeito.

Nas décadas seguintes, novos estudos e linhas de trabalho foram desenvolvidos na fonoaudiologia, porém a legislação denuncia a força da perspectiva médica na descrição da “patologia de linguagem”. A resolução n. 5 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em fonoaudiologia, traz a necessidade de a formação proporcionar ao fonoaudiólogo a competência de “(...) resolução do problema de saúde” (p.1), dentre os quais naturalmente incluem-se as questões de linguagem. O texto traz algumas considerações quanto aos cursos promoverem conhecimentos acerca das questões sociais e psíquicas, embora tal formação objetive a prevenção, diagnóstico, avaliação e tratamento dos “distúrbios da linguagem” e busque compreender a “gênese e a evolução das alterações fonoaudiológicas” (ibid., p.2). A “patologia de linguagem” é novamente tomada como desvio, como algo alterado.

As influências na área da medicina em relação ao diagnóstico de questões da linguagem a marcam como um transtorno, uma defasagem. O DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (2002), o classifica como “transtorno da linguagem”, podendo esse ser receptivo, expressivo ou ambos. A publicação faz referência a “escores” abaixo da média esperada e “prejuízo” ou “dificuldades” para a comunicação, chegando a considerar tais habilidades “insatisfatórias” e “inapropriadas”. O CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), produzido pela Organização Mundial de Saúde (1994) também classifica os diferentes “transtornos” de linguagem, remetendo a padrões de normalidade e listando os “problemas” a serem identificados¹⁰.

Na concepção oriunda da medicina, a linguagem que demanda tratamento é reduzida, de acordo com Lier-De Vitto (2006), a um simples sinal externo ou visível de um problema no domínio orgânico. Em tal fazer fonoaudiológico ecoam vozes de uma concepção organicista da linguagem, que evoca a ideia de eliminação mecânica do “sintoma”, bem como da pedagogia, que traz a concepção de ensino-aprendizagem para a reabilitação. Muitas vezes, o terapeuta busca no saber da linguística recursos para identificar a fala desviante. A autora alerta que, ao aplicar aparatos descritivos da linguística na instância diagnóstica, o fonoaudiólogo encontra com eles o que está “errado” na linguagem, ultrapassando os limites do que a linguística se propôs a fazer. Tal descrição reduz a manifestação clínica de linguagem a um desvio que precisa ser corrigido. Assim, questiona onde o irregular (presente no dizer do sujeito em tratamento) teria espaço em um meio que somente olha para a regularidade da língua.

Surreaux (2008) aborda a manifestação clínica de linguagem como sintoma para discutir a influência médica no diagnóstico e intervenção fonoaudiológicos. A concepção de sintoma, segundo a autora, vem originalmente da área médica e significa “o que é dado a ver como sinal de uma patologia” (ibid., p.22). A fonoaudióloga entende, no entanto, que tal definição não contenta a clínica de linguagem, pois é sempre associada à doença e percebida como patológica. Assim, a normalidade é usada como referência para avaliar o patológico,

¹⁰ Nossas reflexões acerca de uma abordagem organicista não desconsideram sua validade no que se refere ao reconhecimento de características clínicas comuns nos estudos sobre a manifestação clínica de linguagem. No entanto, propomos em nosso trabalho uma concepção de linguagem a partir da singularidade do sujeito em tratamento.

como um padrão que dita o “como deveria ser” em todos os sujeitos. Propõe então situar o sintoma de forma a reservar um lugar para o sujeito, entendendo o sintoma como uma peculiaridade e não como uma anormalidade. Lier-De Vitto (2006) complementa a ideia propondo a dissolução da dualidade que opõe o “normal” e o “patológico” da linguagem.

A segunda abordagem que trazemos contempla os estudos cognitivistas sobre a manifestação clínica de linguagem. Para tal concepção, o surgimento do simbolismo depende da evolução intelectual sensório motora pré-verbal, condicionando a evolução dos estádios¹¹ cognitivos ao “desenvolvimento” da linguagem. Piaget (1970), pesquisador que se destaca nos estudos da inteligência, desenvolve sua teoria entendendo que a linguagem nasce da interiorização dos esquemas sensório motores produzidos pela experimentação ativa da criança. O autor associa a brincadeira simbólica e a linguagem à capacidade de representar, período que se estrutura aos dois anos de idade. A linguagem e, em consequência, seu “distúrbio” encontram-se intimamente relacionadas à transição pelas fases de desenvolvimento intelectual.

Os estádios descritos por Piaget (1983) apresentam um caráter integrativo, pois as estruturas construídas em um determinado nível são integradas nas estruturas do nível seguinte. Portanto, o desenvolvimento por estádios sucessivos alcança em cada período um patamar de equilíbrio. A estrutura adquirida é integrada em um novo equilíbrio em formação, desde que o equilíbrio seja atingido no ponto anterior, em uma evolução considerada mais estável e de campo mais amplo. A ordem de sucessão das aquisições é contínua, no sentido de que uma característica não aparecerá antes de outra num grupo de pessoas, e depois em sequência diferente, em outro grupo.

Embora Piaget não tenha problematizado as questões clínicas, podemos considerar que uma investigação fonoaudiológica por tal abordagem teórica considera a “evolução” da linguagem paralela aos estádios de desenvolvimento cognitivo, relacionando às manifestações clínicas de linguagem com possíveis defasagens na capacidade de representação simbólica. Claudino (1997) refere que, pela classificação dos estágios piagetianos, os indivíduos com deficiência intelectual são incluídos em um dos estágios típicos de acordo com seu atraso

¹¹ Existem diferenças de tradução no que se refere ao termo piagetiano “estádio”, constando em algumas obras (inclusive do próprio Jean Piaget) como “estágio” ou “período”. Procuramos respeitar a escolha de Piaget e de seus leitores em cada obra citada.

cognitivo, dificilmente apresentando evolução para o nível de inteligência subsequente. Desse modo, pode-se estabelecer um esquema de equivalências entre nível de atraso intelectual e estágio de desenvolvimento. A autora considera que a teoria proposta por Piaget auxilia na análise do raciocínio dos indivíduos com atraso cognitivo. Filgueiras (2001) complementa ao afirmar que o intelecto é um instrumento fundamental para a utilização da linguagem de forma apropriada.

Um dos maiores estudiosos do campo da clínica de linguagem em uma perspectiva cognitivista é Zorzi (2002), fonoaudiólogo e especialista na área. O autor afirma que há uma evolução paralela e interdependente entre linguagem e brincadeira simbólica, no que se refere à criança com condições gerais favoráveis para um desenvolvimento, sem dificuldades. Contudo, nos casos do que chama de *distúrbio do desenvolvimento da linguagem*, o aparecimento da linguagem ocorre de maneira atrasada ou mais lenta, atribuindo diversos possíveis fatores à etiologia. As “alterações” manifestas nos quadros de *distúrbio de linguagem* são relacionadas à “ausência ou comprometimento de simbolismo”, embora cite quadros em que o simbolismo esteja mais desenvolvido que a linguagem. De modo geral, a alteração corresponde a um “comprometimento no curso evolutivo da linguagem” (ibid., p.67). Mais uma vez notamos a ideia de parâmetro e “etapas” esperadas para cada grupo de crianças de determinada faixa etária.

Alguns autores também compartilham a perspectiva cognitivista para problematizar o que chamam de “alterações de linguagem”. Esse é o caso de García (1998) que entende que as alterações de linguagem estão relacionadas a uma “alteração no desenvolvimento” se comparada aos pares da mesma idade. O autor valoriza os estudos que relacionam as condutas cognitivas ao “desenvolvimento de linguagem”. O *duplo desenvolvimento*, termo que apresenta para tratar do desenvolvimento paralelo da inteligência e da linguagem, acontece, segundo o autor, mesmo nas crianças com atraso no desenvolvimento. García chega a afirmar a importância de estudar a linguagem dentro de uma abordagem psicológica.

O trabalho de Silva (2007) delinea, entre outras abordagens, algumas concepções cognitivistas para a aquisição de linguagem. A autora considera que a noção de estágios sucessivos, em tal proposta, é trazida para o campo de aquisição de linguagem a fim pensar em uma sucessão de estágios linguísticos. A ideia de regularidade dos estágios e a transposição da mesma generalidade para o campo da linguagem destacam-se na abordagem

em questão. Podemos considerar que Zorzi (2002) também trabalha com uma perspectiva generalista no momento em que propõe uma classificação dos *distúrbios* ou *atrasos* de linguagem. A própria ideia de parâmetro de normalidade remete ao “distúrbio de linguagem” uma noção de desvio, de algo fora do padrão.

Outro aspecto pontuado por Silva (ibid.) acerca da teoria piagetiana é como tal concepção entende a socialização e o linguístico subordinados ao intelecto. Silva considera que Piaget não traz o social como foco de interesse ao abordar os primeiros tempos de vida, dado o funcionamento egocêntrico da inteligência nos primeiros estádios. O outro, logo, não possui a função de modificar o funcionamento de linguagem da criança (uma vez que a cognição é responsabilizada por tal tarefa) e sim apenas apresentar a ela a fala. Assim, a criança se apropriaria das palavras alheias de maneira independente do adulto. A perspectiva em questão afasta-se, de acordo com a autora, da relação singular que o sujeito estabelece com a língua. Para Silva, a própria noção de sujeito da teoria é buscada em um domínio externo à linguística: a psicologia do desenvolvimento.

A metodologia de investigação da abordagem cognitivista acaba limitando-se a uma descrição minuciosa dos dados para dar uma ideia de completude, porém não consegue estabelecer uma relação da criança com a língua e preocupa-se em demasia com a sistematização dos dados da linguagem da criança. No caso do “distúrbio de linguagem”, a criança é submetida a uma classificação diagnóstica que lhe assujeita por meio de uma categoria de “atraso” ou “distúrbio” que remete à ideia de que o “desvio” corresponde à totalidade de seu discurso. Contudo, é na tentativa de contemplar o discurso da criança de forma global, generalizando-o, que se perde a singularidade do dizer infantil. Ele torna o sujeito e, conseqüentemente, seu ato enunciativo, não único.

Por fim, as exposições anteriores apontam que as duas abordagens discutidas carecem de um olhar clínico que busque o sujeito, sem ofuscá-lo com seu diagnóstico. A fonoaudiologia tem realizado algumas tentativas de interlocução com outras áreas para resgatar tal sujeito, por tanto tempo apagado em meio a diagnósticos e classificações. Isso não significa desconsiderá-las: o risco está em primar pela generalização, na tentativa de encaixar a manifestação de linguagem em uma categoria que poderia corresponder à totalidade do discurso. A consulta aos padrões para compreender como está o funcionamento do dizer infantil não significa necessariamente ignorar a singularidade do discurso.

Alguns autores têm contribuído com reflexões sobre o objeto da clínica fonoaudiológica para além do diagnóstico orgânico. Cesa (2007) propõe um fazer terapêutico que colabora na configuração da identidade do sujeito, o qual começa a circular em novos espaços dialógicos (no sentido estrito do termo), reconstruindo assim a própria representação frente ao(s) outro(s) como locutor. A fonoaudióloga sugere uma investigação que busque as possibilidades da criança e não apenas suas limitações, visto que a conduta de perceber potencialidades no discurso do sujeito em tratamento lhe proporciona um lugar ativo no diálogo. Ziembowicz (2007) também sugere uma concepção clínica de linguagem como atividade, partindo da interação para produzir significados na cena de atendimento fonoaudiológico. De acordo com a fonoaudióloga, o foco da investigação passa a ser a *díade terapeuta-paciente*, pesquisando a “patologia” por meio da relação com o outro.

A necessidade de repensar o objeto da clínica de linguagem levou a fonoaudiologia a uma nova perspectiva. Severino (1996) entende que tal objeto não corresponde à linguagem em si, visto que ela já é estudada pelos cientistas da linguagem. O clínico deve então considerar a linguagem, porém vinculada com o falante: o novo paradigma difere dos profissionais de outras áreas, como a medicina, a biologia, a fisiologia, cuja atuação não prioriza as mesmas questões da fonoaudiologia, ainda que não as ignore. A relação entre teoria e prática precisa ser levada em consideração pelo fonoaudiólogo, uma vez que sua ciência é aplicada (ibid.). O filósofo afirma que o conhecimento humano é legitimado pela prática, fato que deve levar a fonoaudiologia a ampliar suas perspectivas metodológicas.

A abertura de novas perspectivas na fonoaudiologia permite, de acordo com Spink (1996), diversas interações com outros sentidos, como as potencialidades biológicas, sócio-culturais e de interação, implicando os três contextos na prática clínica para dar conta do objeto de investigação. Ainda que muitas vezes conflitantes, tais perspectivas são imprescindíveis para compreender o discurso do sujeito em tratamento. O contexto familiar também é, conforme Passos (1996), um outro aspecto a ser considerado pelo fonoaudiólogo, ainda que não o tome como objeto. Todavia, a prática fonoaudiológica precisa ater-se às questões familiares para melhor entender o que a psicóloga chama de “sintoma” na linguagem, uma vez que o discurso manifesta as angústias familiares. A psicóloga alerta que o profissional nem sempre se autoriza ou possui um percurso teórico suficiente para dar conta de tal aspecto de seu objeto, requisitos que seriam fundamentais para a eficácia do processo terapêutico. A nova perspectiva sugerida pela autora proporciona ao terapeuta compreender o

dizer do sujeito tomando-o dentro de um contexto de suas manifestações globais. Se a investigação limita-se ao “sintoma”, o fonoaudiólogo pode reforçá-lo, uma vez que o discurso do sujeito em atendimento já canaliza as tensões familiares.

A diferença entre o estabelecimento do “normal” e do “patológico” nos *distúrbios de comunicação* é discutida por Cunha (2001). Segundo a fonoaudióloga, o parâmetro de normalidade foi inicialmente estabelecido pela medicina de forma estatística, remetendo o que seria “normal” ao “comum” e deixando o estatuto de anormal ao patológico, sugerindo-lhe uma conotação negativa. Tal perspectiva leva a clínica a tomar a “doença” como objeto e ignorar as diferenças individuais, olhando exclusivamente para a “patologia” com o intuito de removê-la. Por isso Cunha entende que as teorias que consideram a heterogeneidade conseguem rever a ideia de patologia da linguagem como erro, percebendo-a como possibilidade de discurso. A autora também propõe o princípio de considerar “a linguagem como produto de atividade intersubjetiva” (p.29), destacando o trabalho de Claudia Lemos sobre a abordagem sócio-interacionista.

A terminologia do que antes era chamado de “distúrbio” também transita por mudanças com a(s) nova(s) perspectiva(s) clínica(s). Surreaux (2008) evita utilizar o termo “patologia”, no momento em que propõe o funcionamento da linguagem de maneira singular. Segundo a autora, apenas tecendo hipóteses acerca do funcionamento da linguagem é possível diluir a ideia “apriorística” que traz a patologia. A nova postura é necessária para o fonoaudiólogo proporcionar um lugar de locutor ao sujeito e permitir-lhe falar desde um novo lugar enunciativo. A conduta de escutar possibilidades no dizer infantil despe o discurso do sujeito do rótulo que o incapacita, devolvendo-lhe o lugar de fala singular.

As (re)formulações acerca do objeto que o clínico de linguagem aborda nos leva a propor uma concepção de *manifestação clínica de linguagem* para dar conta da demanda que o sujeito em tratamento nos apresenta. O termo trata de uma concepção de linguagem como espaço da singularidade, buscando distanciar o discurso do sujeito em tratamento de uma perspectiva patologizante generalista. Todavia, o conceito contempla a demanda clínica que tal linguagem evoca. É importante considerar que a língua se atualiza no discurso cada vez de uma nova maneira, singularizando o enunciado, porém alguns locutores apresentam maiores dificuldades em fazer-se entender ao interlocutor. A *manifestação clínica de linguagem* evidencia algo do dizer do sujeito que se mostra de maneira a requerer um olhar terapêutico.

Dentro de tal perspectiva, é possível proporcionar ao sujeito tomado em tratamento a inauguração de um novo lugar de discurso: o espaço único do qual se pode enunciar.

1.1.3 Linguagem, enunciação e fonoaudiologia

A discussão teórica reuniu até o momento dois resgates históricos: das diferentes representações da pessoa com deficiência e da manifestação clínica de linguagem. A compreensão de tais imagens pelo fonoaudiólogo possibilita-lhe uma melhor compreensão da problemática clínica da pessoa com deficiência. A fim de discutir o impacto que a imagem da deficiência traz à família e as implicações na instauração da criança na linguagem, propomos considerações que refletem sobre a cena familiar ao nascimento de um bebê com deficiência, a repercussão da frustração familiar na interação com a criança e as possíveis consequências na linguagem infantil. Tal problemática que o sujeito apresenta precisa ser tomada em tratamento, fato que nos conduz, ao final do capítulo, a reflexões sobre a clínica de linguagem e as possíveis articulações com os estudos da enunciação.

O nascimento de uma criança com alguma deficiência pode ocasionar uma série de questões que envolverão o bebê e sua família¹². O exercício das funções parentais é um dos aspectos a serem considerados nesse processo, pois será o eixo para a aquisição das questões estruturais e instrumentais (como a linguagem), uma vez que as favorece. A maneira como a mãe se dirige ao seu bebê, antecipando seu futuro discurso, “lendo” palavras em seus gestos e vocalizações, tem função constituinte da linguagem. Quando nasce um bebê com problemas no desenvolvimento, sejam os déficits físicos, sensoriais ou mentais, pode não ser esperada a possibilidade de a criança vir a falar, pois, nesse caso, a mãe (ou quem operar essa função) torna-se cega às produções do bebê diante da impotência de vê-lo como sujeito de discurso.

Quando a mãe não fala ao seu filho, algo não está bem, pois ela não supõe que ele venha a ter capacidade de entender, fato que Jerusalinsky (2007) refere ser preocupante, uma vez que a mãe não supõe significação nas ações ou balbucios do bebê. Se não os interpreta,

¹² Os estudos que problematizam o nascimento de uma criança com deficiência abordam questões muito mais amplas do que as discutidas no presente trabalho, o qual pretende apenas apresentar um panorama geral para as cenas de análise. Discussões teóricas mais aprofundadas podem ser encontradas em Coriat e Jerusalinsky (1997a, 1997c, 2001), Levin (1997, 2002) e Jerusalinsky (2006, 2008).

tais gestos não são tomados de sentidos. A mãe precisa perceber os movimentos de seu filho como uma demanda endereçada a ela. Caso contrário, não é apresentada a função da linguagem de “falar para alguém”. Nas entrevistas fonoaudiológicas com famílias de crianças com deficiência realizadas no CADEP/FADERS, muitas vezes escutamos na fala materna essa “surdez” para as produções infantis. Tal “surdez” pode estar relacionada à imagem de incapacidade que a pessoa com deficiência carrega ao longo de sua história.

A Síndrome de Down pode ser destacada como uma das situações que requerem atenção. Jerusalinsky (2007) aponta que a redução da criança a uma problemática orgânica a coloca no campo do incurável. O psicanalista ressalta que as perturbações estruturais e instrumentais não são necessariamente relacionadas à síndrome, embora as limitações que o quadro costuma trazer coloquem a criança em desvantagem no que se refere ao desenvolvimento. Portanto, mesmo que a síndrome implique defasagens na linguagem, as limitações não precisam ser fator impeditivo para que a criança fale. Outro aspecto agravante é o fato de o bebê nascer com Síndrome de Down ocasionar um impacto tão profundo aos pais a ponto de produzir limitações de linguagem que ultrapassem o diagnóstico orgânico.

A operação das funções parentais pode ser seriamente prejudicada com o nascimento de uma criança com deficiência, podendo repercutir no processo de instauração na linguagem. O exercício da função materna pode ser impactado frente à dificuldade da mãe que, segundo Coriat e Jerusalinsky (1997c), lamenta pela perda do filho idealizado que tanto imaginou e rechaça o recém-nascido, considerado um desconhecido. Sendo a qualidade do vínculo entre a mãe e a criança que favorece os cuidados para que a criança se desenvolva, uma relação prejudicada gera um desencontro entre a dupla e, conseqüentemente, problemas para o bebê. A função paterna também é afetada pela ausência de inscrição simbólica no bebê, somada à rejeição à criança. Tais aspectos podem ser considerados determinantes para alterações na estruturação subjetiva do pequeno e seu conseqüente ingresso no mundo da linguagem.

O real da patologia pode tornar-se tão presente que não permite a representação do corpo simbólico, conforme discutido por Levin (1997), uma vez que o espelho apresentado pelos pais reflete somente impossibilidades de inscrever-se na língua. A imagem que aponta diversos fragmentos dos “problemas que devem ser consertados” supõe um corpo do qual não poderia se constituir um sujeito discursivo. Julieta Jerusalinsky (2004) relaciona casos de crianças com quadros graves no que se refere à constituição psíquica (a qual se relaciona a

problemas na instauração do *estádio do espelho*¹³) a sintomas de vocalizações que se encontram fora da legalidade da língua. A autora refere que as produções verbais são por vezes tão ininteligíveis, que pode haver dificuldade para compreendê-las ou registrá-las. Assim, a não submissão (ou alienação de modo precário) à língua aponta para uma relação com a manifestação clínica de linguagem.

As demandas que se instalam a partir do nascimento de uma criança com deficiência mostram a necessidade de um olhar clínico. Inicialmente, tal intervenção se dá por meio da estimulação precoce, uma terapêutica precoce para bebês e pequenas crianças que apresentem problemas no desenvolvimento (BRANDÃO e JERUSALINSKY, 1997). Gradualmente, a criança passa a vivenciar experiências de separação dos pais e interessar-se por outras crianças. Assim, faz-se necessário que a criança circule por uma terapêutica instrumental intermediária entre a estimulação precoce e as terapêuticas mais específicas, como a fonoaudiologia ou a psicomotricidade. O momento que se situa “a meio caminho” (ibid., p.62) chama-se psicopedagogia inicial e ocorre quando o sujeito em tratamento encontra-se totalmente separado dos pais na sessão, que se apresenta de forma mais estruturada. Todas as abordagens de trabalho apresentadas consideram a linguagem da criança, porém dentro de propostas de atuação diferentes. A proposta de trabalho instrumental apresenta um “acento mais definido” no que se refere às questões de linguagem, uma vez que a criança está maior e já suporta uma intervenção mais dirigida, desde que respeitado o desejo infantil.

Observamos, em concordância com os autores discutidos, as implicações do nascimento de uma criança com deficiência no exercício das funções parentais, bem como as consequências de sua operação deficitária no processo de instauração da criança na linguagem. A problemática da cena em questão demanda um olhar clínico, que deve estar atento às questões relacionadas à linguagem da criança em tratamento. O estudo da manifestação clínica da linguagem pode demandar do fonoaudiólogo um conhecimento sobre a linguagem em sua singularidade, o qual pode ser proporcionado pelas teorias que investiguem o discurso. Talvez a busca nas fronteiras leve o fonoaudiólogo a um novo terreno: os estudos da enunciação.

¹³ O conceito de *estádio do espelho* foi introduzido por Lacan na metade da década de 1930 para descrever um processo de identificação, que ocorre quando há uma transformação no sujeito ao assumir uma imagem antecipatória do que virá a ser. Contudo, como não pretendemos estender tal discussão, sugerimos uma leitura aprofundada em Lacan (1998).

A compreensão sobre o nascimento de uma criança com deficiência e suas implicações no processo de instauração da criança na linguagem é fundamental à prática clínica do fonoaudiólogo. Podemos perceber então a importância de promover acompanhamento clínico aos pais das crianças com alguma deficiência, em função dos possíveis riscos no que se refere à instauração na linguagem, que ultrapassam as marcas estabelecidas pelas limitações orgânicas.

A experiência da clínica com crianças com deficiência, paralela ao percurso de formação acadêmica na fonoaudiologia clínica, psicopedagogia, estimulação precoce e estudos da enunciação, nos levou a um entendimento dos conceitos de linguagem e de sujeito tomados como singulares. As diferentes facetas de nossa trajetória de estudo promoveram um encontro de perspectivas na busca de resgatar um sujeito muitas vezes fragmentado pelo excesso de disciplinas isoladas, que o dividem em diversos problemas a serem corrigidos. A multiplicidade de campos teóricos não necessariamente despedaça a criança: ao contrário, pode levar a um entendimento do indivíduo de forma plena. Para tanto, a concepção de fonoaudiologia que propomos em nossa pesquisa deve buscar nos estudos da linguagem uma perspectiva que acompanhe sua ideia de singularidade, resposta que encontramos nas teorias da enunciação.

Entendemos que o discurso familiar em relação e no diálogo com a criança com deficiência pode manifestar diferentes vozes¹⁴. Ao observar o discurso de famílias com crianças que possuem algum transtorno do desenvolvimento, é possível perceber discursos encobertos em seus relatos. Muitas falas dos familiares parecem esconder múltiplos sentidos não aparentes em uma escuta superficial. Tais enunciados “escondidos” ou as partes presumidas do enunciado, como chamariam Bakhtin/ Voloshinov (1976), poderiam ser determinantes num processo diagnóstico, bem como na elaboração da direção do tratamento. Por vezes, há uma expectativa ou mesmo descrença familiar nas potencialidades da pequena criança. Esses sentimentos podem aparecer de forma nebulosa nas falas materna, paterna, entre outras. Também podem se manifestar na maneira como se dirigem à criança no diálogo.

¹⁴ Não é intenção de nosso estudo desenvolver uma teoria fonoaudiológica de orientação bakhtiniana e sim recorrer às contribuições da teoria do Círculo de Bakhtin que possam colaborar com os objetivos da pesquisa para problematizar nosso objeto de investigação.

Uma escuta mais aprofundada do discurso familiar pode ser determinante na prevenção de sintomas de linguagem secundários à patologia de base.

Pode soar conflitante o fato de uma clínica que concebe o sujeito a partir de sua constituição subjetiva buscar respostas no *dialogismo* do Círculo, que teve uma postura crítica frente à psicanálise de Freud, como afirma Faraco (2009). Ainda que reconhecessem o valor dos estudos freudianos, os membros do Círculo criticaram a concepção de um *subjetivismo individualista* da psicanálise da época, já que entendiam serem as questões psíquicas sociológicas e não individuais. Entretanto, Faraco aponta a possibilidade de um diálogo bastante produtivo entre os pensamentos do Círculo de Bakhtin e a psicanálise atual¹⁵.

Os estudos bakhtinianos talvez possam auxiliar a clínica do inconsciente¹⁶ a aprofundar as teorizações sobre a problemática da linguagem. As questões referentes ao nascimento de uma criança com deficiência trazem fantasmáticas que a psicanálise vem tentando desvendar, mas, no que se refere aos aspectos linguísticos (a manifestação clínica de linguagem), parece necessário recorrer a concepções teóricas queensem um sujeito de linguagem na relação com o outro. Embora Faraco não pretenda discutir se as teorias são compatíveis epistemologicamente, reconhece que ambas consideram a relação eu/outro, a singularidade, a linguagem e outros pontos comuns em suas reflexões.

Considerando a múltipla filiação da fonoaudiologia, podemos concebê-la como uma clínica interdisciplinar por excelência. Suas origens estão vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia, a educação e, mais recentemente, a psicanálise, de acordo com Graña (2008). Podemos entender que a profissão de fonoaudiólogo busca dialogar com outras áreas do conhecimento para construir sua base teórica. A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nos parece um importante instrumento de análise para refletir a relação eu/outro na linguagem da criança com deficiência: recurso que contribui para o exercício clínico e para compreensão quanto ao discurso infantil. É nesse sentido que o presente estudo busca respostas aos seus questionamentos tanto nos estudos da enunciação quanto na clínica de linguagem.

¹⁵ Ainda que não seja o foco da pesquisa recorrer à psicanálise, pensamos que a reflexão de Faraco contribui para os conceitos de singularidade e sujeito da linguagem, abordados no trabalho.

¹⁶ Clínica relacionada às questões psicanalíticas. Ver nota anterior (13).

Os princípios do contexto histórico-cultural, da posição do sujeito em uma rede de relações e no mundo são, segundo Spink (1996), necessários para compreender o ato de dar sentido. As vivências individuais são singulares e construídas ao longo da história do sujeito, cujas perspectivas podem ser múltiplas; assim, o pesquisador deve avaliar o discurso em ação, em movimento. Primeiramente, o acesso ao discurso é possível se for considerado seu caráter *intersubjetivo*, considerando os interlocutores da cena de diálogo: a quem o enunciado é endereçado ou a “interação entre o “eu” e os vários “outros” possíveis” (SPINK, p.37). A psicóloga lembra a importância de ater-se também aos “repertórios linguísticos”, visto que o investigador deve ser sensível às variações do discurso dos indivíduos. Lembra ainda a necessidade de perceber os valores trazidos no discurso.

O foco da atuação fonoaudiológica será escolhido pelo profissional, afirma Tubero (1996). A fonoaudióloga, ao discutir as afasias, afirma que o olhar mecanicista aprisiona o “paciente” em sua “doença”. O percurso da técnica opta por trabalhar com a patologia e não com o sujeito em tratamento. Assim, o tempo de tal contexto fonoaudiológico está relacionado ao linear, ao que pode ser medido. A duração da ausência de fala é medida, indicando o nível de comprometimento da linguagem: o olhar do fonoterapeuta volta-se à patologia. Cunha (2001) complementa ao afirmar que, em tais casos, o fonoaudiólogo ensurdece frente ao “sintoma na fala”, pois tal manifestação não é tomada como linguagem e sim como “erro”. Tubero sugere então uma reconstrução da linguagem, buscando a identidade para aquele sujeito que busca auxílio terapêutico. O sujeito deve ser tomado como único e não somente mais um entre tantos outros “portadores da patologia”.

A manifestação clínica de linguagem é comumente percebida pela fonoaudiologia tradicional como algo isolado. Oliveira (2011) afirma, a partir de reflexões de Flores (2011) que o “distúrbio de linguagem” não pode ser separado da cadeia da fala. Partindo de uma abordagem benvenistiana para discutir a gagueira, a fonoaudióloga justifica que o “distúrbio de linguagem” gera consequências na forma como o conjunto de linguagem do locutor se organiza.

Partimos de uma abordagem fonoaudiológica que concebe a singularidade para desenvolver nossa fundamentação teórica, que toma como base de reflexão uma perspectiva enunciativa para conceber uma linguagem singular. Ao abordarmos a literatura relacionada às questões enunciativas neste trabalho, usamos a expressão “estudos da enunciação”, uma vez

que remete de forma mais consistente às pesquisas relacionadas ao discurso, enquanto a linguística costuma ser tomada como um estudo das propriedades mais formais da língua. Bakhtin (1999) considera que seu tipo de análise não é linguístico “no sentido rigoroso do termo” (p.181), pois faz parte do campo de estudo da metalinguística ou translinguística¹⁷, uma vez que atravessa os limites da linguística tradicional e a complementa. Ambas as ciências, a metalinguística e a linguística, olham para o mesmo objeto (o discurso) de maneiras diferentes.

O autor russo (2010) afirma que as relações dialógicas dos enunciados podem ser vistas apenas pela metalinguística, ainda que não desconsidere a importância dos estudos formais. Flores e Teixeira (2010) entendem que Bakhtin não nega o componente abstrato da língua, porém o considera insuficiente para investigar a comunicação verbal. A enunciação é, portanto, tomada como objeto de estudo. Os autores citam a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* para indicar o anúncio de uma nova linguística, que terá a enunciação como referência para a pesquisa dos fenômenos linguísticos. Assim, propomos aproximar os conceitos de “linguística da enunciação” e “estudos da enunciação”, entendendo que a linguística pode se servir, com bastante proveito, do campo ainda tão segregado que é a enunciação. Um espaço que o filósofo Bakhtin ocupa com propriedade no que diz respeito aos estudos da linguagem e do discurso.

O eixo dialogismo-subjetividade-enunciação (considerado essencial ao nosso objeto de pesquisa), que Flores e Teixeira (2010) abordam para definir o escopo dos estudos da translinguística bakhtiniana, é deixado de lado na abordagem da linguística clássica. Para um olhar clínico que entende a instauração da criança na linguagem e sua manifestação clínica relacionadas à subjetividade e à interação com o outro, certamente não seria possível estudá-las de forma fragmentada ou restringi-las as suas propriedades formais. Logo, propomos uma concepção de fonoaudiologia cuja abordagem dialoga com perspectivas que contemplam a linguagem de forma singular. Nesse coro de disciplinas que compõem os estudos de linguagem na fonoaudiologia buscamos, no próximo momento do trabalho, dar voz aos estudos da enunciação, desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin.

¹⁷ O conceito de translinguística (ou metalinguística) será abordado no capítulo 1.2.1.3.

1.2 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS: REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO EU/OUTRO NA LINGUAGEM

Contextualizadas as questões clínicas e históricas da pessoa com deficiência, cabe recorrer aos estudos da enunciação, em especial no que se refere às propostas de Bakhtin. No decorrer do trabalho, pretendemos elucidar como se manifesta a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e seus pais a partir da teoria dialógica, que traz as próximas notas de nossa composição. No primeiro momento desta segunda parte teórica, buscamos introduzir conceitos relacionados ao tema *dialogismo e linguagem*, de modo a apresentar os aspectos que norteiam o estudo em questão. Seguimos abordando, na segunda seção, de forma um pouco mais específica, o tema da *responsividade* do discurso e a imagem de autor, finalizando com uma terceira seção sobre a relação eu/outro na linguagem. São acordes de um ensaio que pede novas composições, como o enunciado, que sempre se renova na busca de outras vozes.

O dialogismo pode ser considerado a peça-chave da obra de Bakhtin, que entende o sujeito sempre na sua relação com o outro, já que não é concebido como completo ou fechado em si mesmo. A sua existência irá depender da relação dialógica que estabelece com os demais. Dessa forma, o conceito de diálogo é muito mais amplo que o contato face a face, pois corresponde a uma noção que revela as relações de sentidos do enunciado, entendida como algo inacabável, uma vez que não morre em nenhum sentido. O teórico também salienta que os sentidos do texto habitam a fronteira de dois sujeitos, em constante interação (BAKHTIN, 2010).

As contribuições de Bakhtin partem de uma perspectiva filosófica, que o próprio autor refere transitar nas fronteiras de disciplinas como a linguística, a literatura e a filologia (2010). No ensaio *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas* (ibid.), Bakhtin reconhece o sistema da língua e o enunciado como pólos indissociáveis do texto, motivo pelo qual a análise não pode ignorar nenhum dos dois. O primeiro é necessário por ser aceito de maneira universal pelo grupo de falantes; o segundo contempla todo o individual e singular. O irrepetível do enunciado precisa da repetibilidade do sistema para materializar-se como discurso, uma vez que utiliza recursos da língua para fazê-lo. Bakhtin chega a questionar se a ciência poderia dar conta da singularidade dos

enunciados, concluindo que tal estudo deveria ser responsabilidade de tal campo de estudo. Os conceitos bakhtinianos fundamentais, cujas contribuições compõem nossa pesquisa, inauguram o próximo bloco teórico.

É importante salientar que as *relações dialógicas* são relações semânticas entre enunciados, não existindo no sistema da língua: as relações dessa ordem, abordadas pela linguística formal, ocorrem apenas entre os elementos de seu sistema (BAKHTIN, 2010). No enunciado, as *relações dialógicas* se confrontam, tensionadas em um plano de sentido. São as opiniões e visões de mundo em interação no discurso. Bakhtin afirma que a relação com a palavra do outro se manifesta em variados graus de alteridade, em que as vozes alheias podem aparecer em uma mesma palavra. O autor aborda também o conceito da *responsividade* da palavra: “a palavra quer ser ouvida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim ad infinitum” (ibid., p.334)¹⁸. Ao enunciar, o locutor endereça seu dizer à imagem que constrói do interlocutor e espera uma resposta. Tal representação do interlocutor nos leva a outro aspecto discutido pelo Círculo: a autoria e imagem de autor, cujas considerações abordaremos ao longo do trabalho.

1.2.1 Dialogismo e linguagem

1.2.1.1 Algumas palavras da história bakhtiniana

Antes de aprofundar a questão do dialogismo, faz-se necessário situar o contexto no qual a concepção dialógica foi desenvolvida. O Círculo de Bakhtin, responsável pelo desenvolvimento dos princípios que constituem o conceito de diálogo, era composto de um grupo heterogêneo de intelectuais que se reuniram por dez anos na década de 1920, em diferentes lugares da então União Soviética. Pode-se dizer que os três componentes mais relevantes, no que se refere aos estudos da linguagem, eram Valentin N. Voloshinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail M. Bakhtin. De acordo com Faraco (2009), Voloshinov formou-se em estudos linguísticos, e Medvedev, formado em direito, foi professor de literatura e gestor na área da cultura. Bakhtin conta nas entrevistas que concedeu ao estudioso Viktor Duvakin em

¹⁸ A *responsividade* será objeto de reflexão no segundo momento da revisão teórica.

1973 (publicadas em português em 2008) sobre sua formação na Faculdade Filológico-Histórica, em São Petersburgo, bem como relata os estudos que realizou por conta própria. O Círculo de Bakhtin formou-se em Nevel e seguiu para Vitebsk, onde o mestre russo lecionou no Conservatório Musical e ministrava aulas em sua casa sobre a filosofia de Kant e o neokantismo. O pensador revela nas primeiras entrevistas concedidas à Duvakin que se considera mais um filósofo do que um filólogo.

O grupo mostrou uma grande preferência pelos estudos da linguagem e discutiu o tema frequentemente até o final da década de 20, período em que Bakhtin foi preso e o Círculo acabou se desfazendo. Faraco (2009) considera que a obra do Círculo teve uma recepção bastante anacrônica, demorando longos anos para a publicação das obras, ou, ao menos, a maior parte delas. Muitos dos textos são manuscritos inacabados, fato que, somado aos inúmeros problemas de tradução, prejudicou a apreensão do material produzido pelos intelectuais. Ainda assim, as produções dos autores são bastante discutidas até hoje.

O Círculo de Bakhtin, conforme Faraco (2009), parecia desenvolver dois projetos de maior porte: a criação de uma filosofia primeira e de uma teoria marxista da criação ideológica. O primeiro deles consiste em construir uma *prima philosophia*, cujas reflexões iniciais traziam discussões sobre a eventicidade do Ser, a relação eu/outro e ainda o componente axiológico, considerado essencial ao existir humano. A filosofia de Bakhtin busca um pensamento participativo e responsável. O tema é abordado desde as primeiras produções bakhtinianas, no início da década de 20, com o texto *Para uma filosofia do ato*, no qual o jovem Bakhtin apresenta conceitos como a *exotopia* (em algumas obras mais recentes, como a quinta edição de *Estética da criação verbal*, traduzido como distância ou *distanciamento*), a relação eu/outro, a autoria, o *ato responsável* e o *não-álibi na existência*. É possível perceber, então, que a questão da singularidade e a interação permeiam a obra bakhtiniana desde o início. Holquist, que prefacia a tradução para o inglês de *Para uma filosofia do ato*, entende que Bakhtin procura criar uma ponte entre o ato vivo e a sua representação; estados totalmente diferentes, porém relacionados ao que chama de “singularidade do meu lugar único da existência”. A *filosofia primeira* de Bakhtin procura descrever o Ser-evento em termos de sua ação responsável, proposta contrária a qualquer aplicação de leis universais.

O entendimento sobre a linguagem pode ser encontrado, ainda que de forma mais

sutil, nas considerações filosóficas do manuscrito inacabado. Um dos conceitos mais relevantes do texto é o do *não-álibi no Ser*, quando Bakhtin entende que o indivíduo não pode ter um álibi e, portanto, não pode escapar da responsabilidade única do seu Ser, do seu ato. É possível deslocar o princípio do *não álibi na existência* para a concepção da singularidade do enunciado que, como todo o ato, é único, irrepetível. O mundo único da ação existe graças ao *não-álibi*, que permite o reconhecimento de tal participação única. Faraco complementa ao referir que, para justificar o posicionamento, o pensador russo pontua algumas críticas contra o teoreticismo e a universalidade da ética material, que categorizam o ato e o colocam dentro de uma abstração, a qual nada se relaciona ao ato concreto e vivo. A generalização também parece ocorrer em alguns estudos da linguagem, o que afasta o objeto de estudo de sua manifestação viva e singular. Nas palavras de Bakhtin no seu texto sobre a filosofia do ato, “qualquer espécie de orientação prática da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele. Impossível realizar ações responsáveis” (p.27). A vontade, para o autor, é real e criativamente ativa, porém não propõe nenhuma regra universal.

O princípio discutido se aproxima de outro assunto abordado na obra: o da *responsabilidade*. No momento em que não temos álibi, devemos nos responsabilizar pelo nosso ato: o conceito alinha-se à ideia do pensamento participativo, que faz referência à impossibilidade de o sujeito ser indiferente ao próprio ato. O pensamento participativo, não-indiferente, é uma das principais propostas de *Para uma filosofia do ato* (1993), uma vez que um dos pressupostos bakhtinianos é o ato tomado em sua responsabilidade, não apenas como um fato a ser estudado teoricamente, pois a racionalidade é considerada somente um momento da responsabilidade, um auxiliar técnico. O evento perde o sentido de Ser-evento em sua totalidade se for pontuado apenas em termos teóricos, pois apenas o “meu não-álibi no Ser” pode transformar uma possibilidade vazia em uma ação responsável.

Dentro do primeiro grande projeto bakhtiniano que Faraco (2009) aponta, o pensamento deve ser estudado como *evento em processo*, em um contexto individual, integrado ao seu tom emocional-volitivo; uma opção radicalmente distante de uma avaliação universal, que busca categorizar o ato vivo. Bakhtin (1993) considera o tom emocional-volitivo um dever do ato responsável e ativo, que reflete a unicidade do todo irrepetível. O autor também salienta a necessidade de considerar a concreta historicidade e individualidade do ato, que lhe dá seu tom emocional-volitivo constituinte de sentidos. Tal tom se apresenta de maneiras diferentes para mim e para o outro, e por isso a “verdade” do evento é a posição

que cada participante ocupa de modo único. Amorim (2009) complementa que o conceito de singularidade que a obra bakhtiniana apresenta encontra-se relacionada ao *dever*, pois expressa um valor que é de responsabilidade do sujeito.

O trabalho de Bakhtin (1993) já apresenta desde os primeiros manuscritos o conceito de *arquitetônica*, cuja ideia reproduz seu entendimento sobre ato, inclusive o de linguagem. O pensador propõe que cada mundo individual, embora tenha momentos comuns com outros mundos, possui sua própria arquitetura concreta. Para ele, a *arquitetônica* e os momentos básicos de sua construção deveriam ser o objeto de estudo da filosofia moral. Os momentos são o “eu-para-mim”, o “outro-para-mim” e o “eu-para-outro”, em torno dos quais se encontram os valores da vida e da cultura. O pensamento participativo agirá a partir desse todo *arquitetônico*, ao qual estão relacionados os momentos constituintes na unidade do indivíduo: espaciais, temporais, lógicos e valorativos. O conceito mostra-se valioso para o autor, que pretende com sua obra realizar uma representação da *arquitetônica* concreta do que chama de “mundo dos valores experimentados” (p.78). A ideia de *arquitetônica* é retomada em *Questões de literatura e de estética* (1999), quando Bakhtin a relaciona a “formas da existência na sua singularidade” e que determinarão a opção por determinada forma composicional.

O segundo projeto do Círculo, segundo Faraco (2009), propõe colaborar na elaboração de uma teoria marxista da criação ideológica, cuja esfera está estreitamente relacionada a questões da filosofia da linguagem. A proposta direciona-se à crítica ao marxismo vulgar e ao destaque para as questões da linguagem. As definições do projeto do Círculo aparecem com clareza em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), cuja obra critica tanto o que considera uma perspectiva grosseira de expressão do *subjetivismo individualista*, que se formaria no psiquismo do sujeito para ser exteriorizado a partir de um código de signos, quanto o entendimento racionalista e mecanicista da língua apresentado pelo *objetivismo abstrato*.

A proposta do segundo projeto observado por Faraco (2009) sugere a necessidade de uma visão marxista da filosofia da linguagem, em que se concebe o signo como produto das estruturas sociais, marcando assim a natureza social do discurso. Torna-se claro o caráter dinâmico e vivo do signo, cuja definição contrasta com a de sinal da língua enquanto sistema abstrato, alvo de críticas quando Bakhtin (Volochínov) (2009) aborda a concepção de *objetivismo abstrato*. Sendo o signo ideológico, ele reporta às estruturas sociais e não pode prender-se a um descritivismo abstrato, resumido a formas normativas e imutáveis. Um signo,

na concepção do Círculo, não apenas *reflete* mas também *refrata* a realidade, a interpreta e a apreende de diversas maneiras. Outro momento em que é abordado o aspecto social e dinâmico da linguagem é quando Voloshinov/Bakhtin (1976) apresentam em 1926 uma abordagem sociológica da estrutura da forma poética, relacionando durante todo o texto o discurso na vida e o discurso na poesia.

O conceito de ideológico está estreitamente ligado ao de signo, uma vez que os dois domínios coincidem, sendo ambos de índole essencialmente social. Faraco (2009) complementa a leitura da obra, afirmando que o universo da criação das ideologias é fundamentalmente semiótico. O autor ainda discute produções de Medvedev, que considera a criação ideológica como social e histórica. Assim, os signos são considerados sociais, uma vez que sua origem decorre de processos de intercâmbio social. Dessa forma, concorda com Bakhtin (Volochínov) (2009) ao considerar equivocado o entendimento dos signos simplesmente como processos fisiológicos e psicológicos do indivíduo, desconsiderando os aspectos sociais que contribuem para seu sentido.

O signo ideológico encontra seu lugar apenas no material social criado pelo homem, uma vez que o signo é seu meio de comunicação. Bakhtin (Volochínov) (2009) sugere que o sistema de signos somente pode surgir em um grupo socialmente organizado. Mesmo a consciência individual deve ser explicada a partir do ideológico e do social. São esses signos que irão alimentar a consciência individual. No momento que o conteúdo semiótico e social é excluído, resta apenas o ato fisiológico.

Os signos, para Bakhtin (Volochínov) (ibid), fazem parte da realidade, visto que as relações do homem com o mundo são semioticamente mediadas, mas também refletem e refratam a realidade, pois se referem a algo que está fora deles. O signo vai além da realidade, interpretando-a ou percebendo-a de acordo com os critérios de avaliação ideológica. Logo, tudo que é ideológico comporta um valor semiótico. A discussão já aparece, de certa maneira, desde os primeiros textos, como *Para uma filosofia do ato*. Bakhtin entende que é impossível o acesso ao dado puro, pela grande diferença existente entre a experiência e seu registro. A semiotização aparece como fundamental para a relação com a realidade, uma vez que a

realidade e sua representação refratada não coincidem.¹⁹ O texto sobre a filosofia do ato evidencia como os conceitos bakhtinianos não se prendem a uma única obra e relacionam-se entre si, fato que torna necessário resgatá-los em diferentes momentos da revisão teórica. O próximo subcapítulo direciona-se a uma discussão mais aprofundada sobre a linguagem dentro de uma perspectiva dialógica.

1.2.1.2 Uma breve introdução à teoria dialógica

O conceito de dialogismo aparece no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando é afirmado por Bakhtin (Volochínov) (2009) que qualquer enunciação é uma resposta a algo, um “elo na cadeia dos atos de fala” (ibid. p. 101), visto que espera por reações ativas de compreensão e prolonga os enunciados que lhe antecederam. Para o Círculo, os contextos da palavra, a qual possui uma pluralidade de *acentos avaliativos*, nunca são indiferentes, pois estão sempre em interação, havendo um conflito, uma luta entre esses diferentes contextos, perspectivas. É possível perceber nas considerações sobre a interação dos *acentos de valor* o entendimento dos estudos da linguagem tomados em atividade, por sua interação social. A obra já apresenta um conceito de “diálogo num sentido amplo” (ibid, p.127), que perpassa qualquer forma de comunicação verbal.

A reflexão sobre o caráter dialógico do enunciado nos leva, brevemente, ao conceito de palavra²⁰, uma vez que se encontra intimamente relacionada às questões discursivas das relações dialógicas. A palavra, para Bakhtin (2010), é considerada um signo interindividual, pois não pertence exclusivamente ao locutor. Bakhtin (Volochínov) (2009) refere a dupla orientação da palavra: ela se origina de alguém e se dirige a alguém, portanto resulta da interação do locutor e do ouvinte, sendo um “território comum”, uma “ponte” entre ambos. A enunciação é orientada em função do interlocutor, é socialmente dirigida desde as primeiras palavras do locutor. O autor lembra que “mesmo os gritos do recém-nascido são orientados para a mãe” (p.119), salientando o caráter social da linguagem. A atividade mental, geradora

¹⁹ A concepção sobre o caráter ideológico do signo e a forma como ele *reflete/refrata* a realidade será retomada na discussão sobre a responsividade do enunciado.

²⁰ Apresentamos o conceito de palavra na concepção bakhtiniana de maneira breve, a fim de contextualizar um termo que consideramos relevante na teoria dialógica, sem pretender, contudo, discuti-lo em profundidade na revisão teórica.

de diversos tipos de enunciações, encontra-se em um território social, cuja força é instituída pela expressão material da consciência, a qual será materializada em determinadas organizações sociais, motivo pelo qual seu “primeiro despertar” (p.111) ocorre por meio da língua materna e é um processo essencialmente social.

A totalidade da atividade mental voltada para a vida cotidiana é chamada por Bakhtin (Volochínov) (2009) de ideologia do cotidiano. A partir dela que são cristalizados os sistemas ideológicos da moral social, da ciência, entre outros. Esses sistemas lhe influenciam e são influenciados por ela. Pode-se também distinguir diferentes níveis que a escala social define, os quais vão desde a atividade mental fortuita (nos limites da patologia) até os que permanecem em contato direto com os sistemas ideológicos. Ao criticar *o subjetivismo individualista*, o pensador russo lembra que a enunciação individual não corresponde a um fato individual. Se a atividade mental exclui um ouvinte potencial, irá carecer de orientação social. Para o Círculo, a palavra é entendida como um produto da interação viva das forças sociais, uma arena onde se encontram os diferentes valores sociais. Ela traz o que os pensadores do grupo bakhtiniano chamam de *sentido ideológico*. É assim que a palavra será compreendida, despertando *ressonâncias dialógicas*²¹. A língua mostra-se, então, um reflexo das relações sociais dos falantes.

O conceito de palavra soa em consonância ao princípio do *dialogismo*, considerado por Bakhtin (Volochínov) (2009) um dos elementos constitutivos da linguagem, pois os sentidos que compõe a palavra estão sempre em relação. A interação verbal (entre os sentidos em constante tensão) é entendida, então, como a realidade fundamental da língua, concepção bakhtiniana que vai além do diálogo face a face, entendido na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (assim como em toda obra do Círculo de Bakhtin) como uma das muitas formas de comunicação verbal.

Faraco (2009) discorre sobre a necessidade de diferenciar conceito de *diálogo* para o Círculo da conversa face a face, referindo que as diversas interpretações do conceito podem levar a sua má compreensão. Embora manifestem algum interesse pelo diálogo comum entre duas pessoas, esse tipo de interação certamente não é o principal objeto de estudo de Bakhtin

²¹ O conceito de dialogia aparece também na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, no momento em que Bakhtin afirma a necessidade da linguagem em uma concepção dialógica ser estudada por uma *Translinguística*, (Metalinguística) cuja definição será abordada no próximo subcapítulo.

e seus parceiros de reflexões. O destaque é dado à dinâmica de forças presente na interação social. São justamente essas forças que promovem os sentidos do discurso.

A diferença entre o *dialogismo* para o Círculo de Bakhtin e o diálogo face a face foi discutida em diferentes produções bakhtinianas e de seus leitores. Embora o último tipo de diálogo não seja o maior destaque nos estudos bakhtinianos, ele é visto como um dos espaços em que o verdadeiro dialogismo se manifesta. Assim, em uma simples conversa é possível observar diferentes vozes sociais compondo o discurso. O diálogo face a face é uma das muitas formas de manifestação da consciência socioideológica (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009). As primeiras questões sobre a linguagem cotidiana transitam nos textos bakhtinianos desde *Para uma filosofia do ato*, no momento que prega a descrição arquitetônica a partir do ato concreto até obras como *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando refere que a esfera da prática cotidiana que influenciará a esfera mais complexa das práticas socioideológicas.

Outra publicação que aborda a temática do dialogismo é *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, no qual são discutidos conceitos como o *plurilinguismo dialogizado* e a *dialogização interna do discurso*. O primeiro é considerado por Bakhtin como “o verdadeiro meio da enunciação” (1998, p.82), o terreno onde nasce o discurso. A *dialogicidade interna* manifesta-se em diferentes graus de *alteridade* em todas as esferas discursivas, podendo haver maior ou menor evidência da palavra do outro no discurso. Ela poderá se tornar criativa quando as divergências individuais brotarem do *plurilinguismo social*, do qual a *dialogização interna* do discurso se origina: as relações dialógicas estão presentes em todas as esferas da comunicação.

O enunciado é considerado por Bakhtin (1999) um participante ativo do diálogo social: é, ao mesmo tempo, contestado e aclarado pelos diferentes pontos de vista sociais. Os fenômenos do discurso são definidos pela orientação dialógica para as enunciações alheias. As relações dialógicas são possíveis entre estilos, com sua própria enunciação ou com partes dela. Logo, o objeto de investigação bakhtiniana é de ordem extralinguística, por isso não poderia ser estudado pela linguística tradicional.

1.2.1.3 A proposta bakhtiniana: uma nova disciplina?

O tema da linguagem permeia toda a obra bakhtiniana, transcendendo os limites da linguística geral ou do sistema. O enunciado é entendido desde o texto *Para uma filosofia do ato*, escrito entre 1919 e 1921, como um ato singular e único, sempre relacionado à situação concreta da sua enunciação. Nesse manuscrito, já é possível observar princípios que confrontam uma linguística tradicional. Os conceitos fazem referência, ainda que nem sempre colocados explicitamente no texto, ao *plurilinguismo* (que se refere à diversidade de pontos de vista), a relação eu/outro, bem como o *ato avaliativo* que o indivíduo apresenta em sua relação com o mundo.

No texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, escrito em 1924 e publicado em *Questões de literatura e de estética*, Bakhtin (1998) destaca a importância da linguística tradicional, porém como uma disciplina auxiliar, considerada pelo autor russo um aspecto imprescindível na análise estética. Todavia, a linguística não pode ocupar um lugar de protagonismo no exame estético: é possível a compreensão da forma como material, mas também como valor, o qual transcende os limites da obra. Tais concepções não poderiam ser observadas pela linguística do sistema, que Bakhtin (Volochínov) (2009) afirmaria mais tarde estar relacionada ao estudo das línguas mortas, sem contemplar o estudo da fala viva, a qual se encontra em contínua evolução.

A temática da linguagem passa a ser abordada de forma mais evidente pelo Círculo a partir da metade da década de 20. Tal período é chamado por Faraco (2009) de *virada linguística*. O assunto passa a ser o ponto comum entre os textos do grupo, ainda que apresentem distintas perspectivas em relação ao tema. Faraco (ibid) refere que Voloshinov se ocupou em desenvolver a teoria da linguagem, enquanto que Medvedev dedicou-se ao estudo das ideologias, ou o que chama de *pluralidade das esferas da produção imaterial*. Não apenas Medvedev, mas também seus companheiros de estudo levam o conceito de ideologia para a reflexão sobre linguagem.

Na metade da década de 20, a questão da linguagem aparece destacada no texto, publicado em 1976, *Discurso na vida e discurso na arte*, de Voloshinov/Bakhtin. Os autores referem que os enunciados cotidianos e os artísticos compartilham uma mesma base: a linguagem. A discussão sobre o enunciado artístico é realizada a partir da reflexão sobre os

enunciados cotidianos, mostrando assim sua natureza comum. No texto, os autores pontuam que o enunciado deve ser estudado como um “fenômeno de comunicação cultural” e assim, sempre relacionado à situação social que lhe gerou. Sendo o discurso verbal um evento social, ele não pode ser preso à abstração da linguística formal nem ser olhado como produto isolado da subjetividade. Os pensadores afirmam que ambas as abordagens deixam escapar a natureza sociológica da linguagem. A vida do discurso nasce da interação social, que constitui sua forma e significado. Se a relação social for retirada do enunciado, “tudo que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato” (ibid., p.13).

O enunciado analisado de uma perspectiva da linguística formal ignora, segundo Voloshinov/Bakhtin (1976), a existência do evento e de seus participantes vivos, porque considera apenas palavras e componentes abstratos. Assim, a análise formal não contempla a totalidade do conteúdo e valor ideológico do discurso. Para os autores, o ponto de partida da análise sociológica deve ser a conformação linguística, porém não pode ficar limitada a ela, deve ultrapassá-la para além da fronteira dos elementos verbais. Visto que os autores consideram o enunciado como “um cenário de um evento” (ibid., p.17), as relações entre as pessoas são transpostas para o material verbal, aspecto desconsiderado pela linguística formal, que enxerga apenas as relações dos elementos abstratos da palavra, como a fonética, morfologia e sintaxe.

As questões referentes à linguagem aparecem claramente definidas no texto *O problema do conteúdo, do material e da forma nos estudos literários*, escrito na metade da década de 1920, publicado em 1993 e reeditado em 1998. No ensaio, é possível encontrar relações entre a natureza dos enunciados e o contexto cultural de sentidos valorativos. A linguística do sistema parece então insuficiente para contemplar o estudo da língua viva, uma vez que sua relação com o enunciado trata apenas da unidade da língua.

A perspectiva translingüística (ou metalingüística)²² da obra bakhtiniana atravessa os limites da linguística formal para estudar o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva. O conceito é bastante discutido em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1999), especialmente no capítulo *O discurso em Dostoiévski*. Sendo o discurso impregnado

²² Embora o termo *metalingüística* seja utilizado na obra bakhtiniana, o conceito de *translingüística* é sugerido preferencialmente por di Fanti (2009), uma vez que o prefixo “trans” indica um sentido de ultrapassagem à linguística formal.

de relações dialógicas, que são de índole extralinguística, precisa ser analisado pela translinguística. Bakhtin (1999) reitera que não se pode recusar a contribuição da linguística do sistema (ainda que não seja seu foco de interesse) e sim admitir que as perspectivas de estudo da linguística e da translinguística olham para o mesmo objeto e precisam ser complementares, inclusive com frequente violação dos limites das disciplinas.

Bakhtin (1999) esclarece que a linguística tradicional toma a linguagem em sua generalidade, excluindo assim as relações dialógicas de sua investigação. O autor conclui que o discurso precisa ser estudado pela metalinguística (translinguística), cujo objeto de pesquisa é o estudo das relações dialógicas intrínsecas ao discurso. Ele situa seus estudos dentro desse campo, visto que deseja conhecer a língua em sua manifestação viva e materializada no discurso.

A nova disciplina proposta por Bakhtin pode ser considerada de extrema relevância, pois seu estudo permite tratar dos sentidos do enunciado e suas relações dialógicas. O autor não compreende a língua de maneira isolada, ou seja, para ele uma análise linguística pressupõe a consideração de fatores que vão além do linguístico estrito, como a interlocução empreendida, o contexto, o momento histórico e as posições ideológicas. Um dos autores que resgata temas importantes da obra bakhtiniana é Zavala (2009), cuja obra recupera os conceitos de palavra como fenômeno social, *alteridade* e diálogo, afirmando que toda palavra presume uma escuta: uma abordagem que certamente vai além do que uma linguística “do sistema” poderia contemplar. Lembra que Bakhtin elabora uma teoria discursiva baseada nas relações dialógicas, onde traz a questão da intersubjetividade percebida como processo dinâmico, sendo o outro constitutivo do processo de comunicação verbal. É nessa relação que a enunciação se constitui, motivo pelo qual abordaremos nos capítulos seguintes conceitos relativos à responsividade e à imagem de autor, além da relação eu/outro na linguagem.

1.2.2 A responsividade e a pluralidade de vozes no discurso

1.2.2.1 Responsividade do enunciado e imagem de sujeito discursivo

Para a teoria bakhtiniana, a interação entre interlocutores é constitutiva dos sentidos do

enunciado. Bakhtin (2010) critica a falta de reconhecimento, por alguns estudiosos, da atitude ativa dos interlocutores, indicando uma compreensão deturpada do processo da comunicação viva, uma vez que o diálogo é concreto, nunca abstrato: todo enunciado é de natureza responsiva e social. Assim como o enunciado vivo, sua compreensão também é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda fala é uma resposta a outra que a antecedeu. O autor afirma que nosso discurso é pleno de palavras dos outros, as quais trazem sua própria expressão e seu tom valorativo. Contudo, existe uma reelaboração e reacentuação pelo locutor que incorpora tais palavras, sendo essas de modo algum indiferentes ao enunciado que as incorporou.

A vida do discurso é considerada dinâmica e ativa no processo de resposta. Assim, a compreensão será sempre *responsiva*. O próprio conceito de *dialogismo* contempla o aspecto da *responsividade*. As relações dialógicas aparecem para Bakhtin (Volochínov) (2009) como relações de sentidos que provêm dessa responsividade, no momento em que o sujeito assume um posicionamento valorativo ao enunciar.

Quando o Círculo discute os signos, refere que eles *refletem e refratam* a realidade, o que significa dizer que os enunciados são “reelaborados” de diferentes formas cada vez que proferidos. Segundo Bakhtin (Volochínov) (2009) o produto ideológico não apenas é parte da realidade exterior, como apresenta o reflexo e a refração dessa realidade. Diversos tons permeiam a palavra, motivo pelo qual essa não pode ser uma cópia da realidade, que atravessa de distintas maneiras o olhar dos grupos sociais, ressignificando o mundo com vários sentidos. O processo é inerente à condição de ser signo, uma vez que circula inevitavelmente por muitos contextos semânticos-axiológicos, de acordo com Faraco (2009).

O processo de significação convoca as numerosas axiologias que participam do processo histórico-cultural humano, no momento em que o universo da criação ideológica demanda uma dinamicidade das relações dialógicas. A refração é entendida como a atmosfera plurilíngue que reveste os objetos do mundo, em cujo meio surge a voz, a entonação do locutor dentre os discursos alheios. Uma das metáforas bakhtinianas compara o conceito a incontáveis fios dialógicos, “tecidos pela consciência socioideológica” (1998, p.86). São justamente essas vozes que refratam a realidade, entendimento que aponta para a perspectiva estratificada com que o grupo vê a linguagem. Tal estratificação se dá tanto do ponto de vista linguístico como pelas axiologias sociais.

O entendimento de resposta para o Círculo apresenta-se num sentido mais amplo do que a simples réplica. Quando Bakhtin pontua em *Para uma filosofia do ato* que todo o ato deve ser responsável, significa que o indivíduo deve posicionar-se em relação a algo, responsabilizando-se por seu ato. No caso do discurso, é necessário responder ao que já foi dito, posicionando-se sobre o dizer, o que pode variar entre concordância, discordância, ironia etc. O *diálogo* é uma dinâmica tensa em que vozes sociais são aceitas ou recusadas. Por meio da posição avaliativa são construídas as relações de sentidos do enunciado.

As diferentes vozes sociais que compõem o enunciado, bem como os variados campos da atividade humana, são constitutivas do enunciado e interferem, segundo Bakhtin (2010), no uso da linguagem. As esferas ideológicas criam ao longo de cada momento histórico os diferentes gêneros e as formas do que Bakhtin (Volochínov) (2009) chama de *comunicação socioideológica*. Os gêneros discursivos também são apresentados em uma perspectiva dinâmica, que evoca respostas, marcadas na historicidade dos gêneros. Eles são formas relativamente estáveis de enunciado, originados a partir das diferentes esferas (BAKHTIN, 2010). É possível perceber o conceito de responsividade no gênero, dada sua natureza social: os tipos de interação verbal relacionam-se com seus contextos sociais específicos. Bakhtin (Volochínov) (2009) destaca a esfera da comunicação na vida cotidiana, que está relacionada aos processos de produção, bem como às esferas ideológicas especializadas.

O enunciado, para Bakhtin (2010), possui, como unidade da comunicação discursiva, peculiaridades estruturais comuns e limites precisos, definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Para o enunciado ser concluído, ele precisa da exauribilidade²³ do sentido, do projeto de discurso do locutor, bem como apresentar as formas típicas e composicionais de gênero e de acabamento (BAKHTIN, 2010). O fim do enunciado dá lugar à fala do outro ou à compreensão responsiva. Todavia, a alternância proposta por Bakhtin ultrapassa os limites do diálogo estrito, pois as diferentes vozes alternam-se no interior do próprio enunciado: elas proferem tons, como expectativa, incerteza. Além disso, no momento em que o enunciado é proferido, é endereçado a alguém, de quem se constitui uma imagem. O pensador russo (ibid.) valoriza mais uma vez o papel do outro a quem se direciona o enunciado.

²³ Bakhtin (2010) desenvolve uma discussão detalhada sobre as peculiaridades do enunciado no ensaio *Os gêneros do discurso*. É importante salientar que a exauribilidade do enunciado, um dos elementos abordados pelo autor, é relativa e varia conforme o gênero utilizado.

O autor, para Bakhtin, é considerado o agente da unidade ativa do todo acabado, da personagem e da obra, fato que se deve a sua expressão ativa e criadora, a qual abrange o mundo da personagem. É possível realizar um recorte da questão da autobiografia que Bakhtin discute no capítulo *O autor e a personagem na atividade estética* (2010) para refletir algumas questões pertinentes ao processo de instauração na linguagem, cujas considerações abordaremos ao fim do trabalho. No texto, o pensador russo ressalta que a autobiografia não significa um discurso enunciado diretamente do interior. Ao contrário, exige um certo distanciamento da própria vida, olhando a si como se fosse com olhos dos outros. O *excedente de visão* do autor em relação à personagem (mesmo que ela corresponda ao próprio autor), o “ver além”, é necessário para o acabamento da obra, cuja orientação ético-cognitiva a personagem irá seguir.

Consideramos válido retomar o texto *Discurso na vida e discurso na arte* (1926/1976), no qual Bakhtin/Voloshinov pontuam: toda locução que pretende comunicar algo resulta da interação social do falante/locutor (autor), do interlocutor (leitor) e do tópico da fala (o que ou quem/ o herói). Assim, consideram o enunciado como um evento social. Ao enunciar, o locutor elabora uma resposta antecipada de seu ouvinte e seu círculo, ou seja, os que já falaram sobre o tema e os que dele falarão (BAKHTIN, 1998). No ato enunciativo é criada então uma imagem de interlocutor, uma representação que orientará os sentidos do discurso. Tal orientação existe devido à natureza dialógica do discurso, pois o enunciado interage com o *discurso de outrem* no(s) percurso(s) para chegar ao objeto. O livro *Estética da criação verbal* (2010) retoma o tema no texto *Os gêneros do discurso*, salientando o papel dos outros para os quais o discurso é construído e a participação ativa do locutor e do interlocutor.

Ao tratar sobre a ideia de compreensão responsiva, Bakhtin (2010) destaca o *endereçamento* do enunciado como traço constitutivo do discurso. O termo corresponde ao direcionamento que o locutor realiza para outra pessoa ao enunciar. É lembrado que, diferentemente da oração, o enunciado sempre tem autor, destinatário e se manifesta de diversas maneiras, conforme o campo da atividade humana que está relacionado ao discurso. Cada gênero e, conseqüentemente, sua composição e estilo são dependentes da representação que o locutor faz de seu interlocutor, visto que a percepção do destinatário é sempre considerada (e antecipada) no ato de enunciação. No diálogo cotidiano, a variação dos tons usados pelo locutor estará sujeita a sua proximidade do interlocutor. Os gêneros também “percebem” seu destinatário em distintos níveis de hierarquia social, motivo que nos leva a

considerar a relação entre o locutor e o outro para um entendimento de gênero mais coerente a uma concepção enunciativa. As particularidades quanto ao direcionamento são propriedade do enunciado; a oração desconhece tais propriedades. Assim, a seleção dos recursos linguísticos está sujeita à influência do destinatário.

Além do conceito de destinatário (o segundo) já desenvolvido, Bakhtin (2010) entende que o locutor também propõe um terceiro ao enunciar, que chama de *supradestinatário superior*, o qual recebe diversas expressões ideológicas concretas. O terceiro situa-se acima dos demais participantes e se caracteriza como uma instância superior e, assim como os demais elementos, é constitutivo do enunciado. O *supradestinatário* funciona como um fundo onde o diálogo acontece, em uma manifestação que se deve à natureza responsiva da palavra. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, é mostrado que o discurso resulta da interação de dois sujeitos organizados socialmente. A interação entre sujeitos discursivos, esclarece Bakhtin (Volochínov) (2009), independe da existência de um interlocutor real: é necessário apenas que o sujeito pertença ao mesmo grupo social. Assim, a enunciação é determinada pela situação social e “a palavra dirige-se a um interlocutor” (ibid. p. 116), logo, apenas na relação com o outro ela se realiza. Na enunciação, faz-se necessário supor um *auditório social*, que definirá a criação ideológica do grupo social. A consciência interior dispõe desse *auditório*, a partir do qual elabora suas deduções e acentuações.

Retomando a obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, observamos que Bakhtin (1998), ao criticar a teoria da imagem na poética russa no texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (ibid.), define imagem estética como sendo uma formação estético-singular que se realiza, no caso da poesia, com o auxílio da palavra. O elemento não está relacionado a representações visuais, mas ao componente formalizado no conteúdo. A imagem do *autor-criador* é criada pelo *autor-pessoa*, que enforma a obra, uma vez que o primeiro corresponde apenas a um momento constitutivo da forma artística. A atividade do autor, orientada sobre o conteúdo, determina as articulações composicionais do conjunto verbal, ou seja, o material. Ao discutir o romance, o pensador russo afirma que a característica da imagem do autor não é a imagem do homem, mas sim a imagem de sua linguagem. Na exposição sobre *cronotopia*, o autor também aborda a possibilidade de mais de uma forma de representação da personagem durante uma mesma obra, durante as transformações de tempo e espaço. Já no discurso cotidiano, Bakhtin (ibid.) valoriza os procedimentos de transmissão, devido ao seu caráter prático, além de salientar a

importância de contextualizar a cena de discurso para captá-lo adequadamente.

1.2.2.2 Vozes bakhtinianas no discurso

A discussão precedente apontou para a natureza responsiva do enunciado e o papel fundamental do destinatário na composição do enunciado. Na resposta antecipada do ouvinte, cria-se uma imagem do interlocutor e de um *supradestinatário*, para quem o discurso é constituído. No processo, o texto responde a diferentes vozes que falam do objeto, interagindo com elas de diferentes maneiras.

É bastante discutida pelo Círculo de Bakhtin a tensão de vozes produtora de sentidos, em uma interação entre discursos. Muitas vezes a dinâmica pode ser encontrada em uma mesma palavra, na qual diferentes sentidos interagem. O Círculo salienta que o domínio cultural vive nas fronteiras, convivendo com outras perspectivas. Contudo, existem forças *centrífugas* e *centrípetas* no fenômeno de atribuição de sentidos. Assim, observa-se a existência de jogos de poder que tentam impor sua verdade e dar a última palavra, ainda que não exista a primeira ou a última palavra no contexto dialógico, já que os sentidos sempre se renovam (BAKHTIN, 1998). As *forças centrípetas* procuram, então, centralizar sua posição axiológica enquanto que as *centrífugas* buscam o movimento oposto, desgastando aquelas forças impositivas e monologizantes. Esta tensão contínua das duas forças caracteriza o *plurilinguismo dialogizado* do enunciado.

A história de discursos que acompanham a palavra é constituinte de seus sentidos, num processo dinâmico de interação entre as diferentes ressonâncias dialógicas. Daí a importância de se considerar que a aquisição de conhecimento que faz do sujeito um ser social é constituída por meio do valor histórico da linguagem. A teoria bakhtiniana nos permite constatar que esse ser social carrega suas visões de mundo que obteve pela relação discursiva abstraída desde a infância, nos diálogos com a mãe, na escola, até o momento mais transcendental nas relações sócio-culturais. Bakhtin (1998) entende que tal processo faz do sujeito um ser que fala por si, pelo outro e por meio do outro. Pode-se considerá-lo então, um ser discursivo, que enuncia em planos dialógicos, respondendo e questionando as diferentes vozes encontradas em sua trajetória discursiva. Da mesma forma, a língua, para o teórico

russo (ibid.) também precisa ser considerada em sua existência histórico-cultural, pois se encontra em constante renovação. O autor refere que a língua pode ser tratada como uma questão historicamente real, concebida em um processo de transformação *plurilíngue*.

A relação eu/outro na linguagem²⁴ é trabalhada em diferentes momentos nas obras do Círculo de Bakhtin. No texto *Discurso na vida e discurso na arte*, o enunciado concreto, para Bakhtin/Voloshinov (1976), une os participantes de um contexto comum como co-participantes da situação. O contato entre locutor e interlocutor dá-se por meio da expressividade sobre o objeto de discurso, visto que o ato enunciativo (e sua inerente entonação) é considerado um ato social. Assim, a expressão individual apenas se manifesta sobre a base da avaliação social. A realização verbal do “eu” somente pode ocorrer sobre a base do “nós”. O sujeito dessa abordagem se constitui numa relação de alteridade e pode ser considerado, de acordo com Faraco (2009), “um agitado balaio de vozes sociais” (p.84).

Retornando aos textos de *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1998), Bakhtin mais uma vez trata da multiplicidade de vozes no discurso, quando diz que o ponto de vista criador somente existe na interação com outros pontos de vista: ele nasce nas fronteiras. O ensaio *O discurso no romance* aborda amplamente a questão. O simples fato apenas adquire sentido na sua orientação cultural e concreta no momento em que irá posicionar-se *axiologicamente*. Ao abordar o romance, o autor afirma que os sentidos contemplam uma heterogeneidade social de linguagens organizadas de maneira artística, com eventuais estratificações de línguas e vozes individuais nos diferentes períodos de sua história. Cada personagem comporta distintas vozes sociais em graus diversos de *dialogização*. Ele aborda a questão do *plurilinguismo*²⁵ situado dentro de uma perspectiva ideológica e concreta, real.

O universo *plurilíngue* aponta para a diversidade de vozes sociais, que se encontram em constante e tensa interação. Bakhtin (1998) também aponta para a construção de uma

²⁴ A relação eu/outro na linguagem será discutida com maior profundidade na próxima seção.

²⁵ Ao falar da heterogeneidade de linguagem, Faraco (2009) alerta que os conceitos de *heteroglossia* e *plurivocidade* não devem ser confundidos com o termo *polifonia*. Este último corresponde ao que Bakhtin chama de universo de *vozes equipolentes*, para descrever o que defende ser um mundo em que todas as vozes encontram-se em pé de igualdade. Como Bakhtin considerou apenas o trabalho de Dostoiévski como polifônico, o termo não se aplicaria neste estudo. Faraco cita Tezza (2002) para apontar a possibilidade de ver o conceito como uma categoria filosófica, uma maneira de ver um mundo democrático e igualitário.

consciência *galileana*, um lugar distante do mundo *ptolomaico* monológico, a fim de descrever sua concepção de romance. Cita que o discurso romanesco percebe a multiplicidade de línguas sociais que se relacionam no texto. Ao abordar o romance e sua diversidade social de linguagens, o mestre russo discute outros discursos, como o cotidiano. Um dos pilares do trabalho bakhtiniano refere-se à heterogeneidade intrínseca ao discurso, o qual pressupõe uma diversidade de vozes que habitam as fronteiras dos sentidos.

O discurso concreto, para Bakhtin (1998), encontra seu objeto já permeado por outros pontos de vista e interage com eles, adquirindo um caráter dialogizado. Todos os tipos de manifestações verbais podem estratificar a linguagem, sobrecarregando suas palavras com acentuações típicas de valor, visto que qualquer enunciado valoriza com suas entonações de sentidos. A linguagem é, em todos os seus momentos históricos, pluridiscursiva, fato que se deve à existência simultânea de diferentes vozes. A palavra torna-se, então, impregnada de intenções alheias, as quais evocam contextos que perpassam sua vida. No encontro com tantas linguagens, o discurso relaciona-se com múltiplas vozes, fato que nos leva a abordar a seguir a concepção do Círculo de Bakhtin sobre modos de apreensão da palavra do outro.

1.2.3 A constituição da linguagem na relação com o outro

1.2.3.1 Formas de apreensão da palavra alheia

A palavra do outro, como vimos, é sempre apreendida de modo valorativo. Bakhtin (Volochínov) (2009) entende que o sujeito que busca a palavra alheia não é mudo, mas sim repleto de palavras interiores. Bakhtin (Volochínov) refere que a enunciação de outrem é apreendida no discurso interior por meio das operações de *réplica* e *comentário efetivo* (termo consultado em Jakubínski, conforme discutido na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*). Ambas são instâncias interligadas em relações tensas e dinâmicas pelas quais, no processo de compreensão, o discurso alheio é apreendido. As duas operações de apreensão da palavra do outro se realizam no discurso citado, o qual engloba o contexto narrativo.

É preciso então considerar as relações dinâmicas que existem entre o discurso citado e o contexto narrativo para realmente entender o primeiro, cuja discussão aparece no livro

Marxismo e filosofia da linguagem (ibid.). O discurso citado serve para evidenciar a presença constante da palavra alheia nos enunciados, mesmo em gêneros primários como o discurso familiar. O texto destaca a apropriação axiológica da palavra do outro. Bakhtin (Volochínov) (ibid.) fala do discurso citado como “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (ibid., p. 150), sendo percebido pelo locutor como se tal discurso pertencesse a outro indivíduo. A palavra do locutor e a do outro que habita seu discurso entram em interação. A compreensão do discurso citado requer a consideração das operações de apreensão da palavra alheia, pois envolve um processo de inter-relação dinâmica. A apreensão da palavra alheia, para Bakhtin (Volochínov), pode ocorrer de diferentes maneiras, das quais ele cita diferentes estilos: o estilo *pictórico* (que suaviza os contornos da palavra alheia) e o *linear* (que marca os contornos nitidamente)²⁶.

Em um dos últimos textos escritos por Bakhtin, *Apontamentos* (2010), é afirmado que a interação com a palavra alheia é uma questão praticamente desconhecida pelas ciências humanas. O papel da assimilação da palavra de outrem também é salientado no texto *A pessoa que fala no romance*, do livro *Questões de literatura e estética* (1998), quando é apresentada a importância de interpretarmos o discurso dos outros desde as situações cotidianas até as esferas sociais de nível mais elevado. Também é trazida a função imprescindível da apreensão da palavra alheia no processo de formação ideológica do indivíduo. A interação com a palavra alheia irá, portanto, definir as bases da atitude ideológica que o homem tem em relação ao mundo.

A maneira de transmissão da palavra do outro pode assumir inúmeras formas. Bakhtin (1998) salienta a circulação do discurso alheio nos enunciados do cotidiano. Nas conversas na rua, numa multidão, a interpretação da palavra do outro manifesta-se com frequência. Esta transmissão pode acontecer por meio de diferentes procedimentos e em diversos graus de presença (mais ou menos aparente). No processo de apropriação da palavra de outrem, Bakhtin categoriza duas formas de manifestações da atitude ideológica do sujeito em relação ao mundo, as quais podem manifestar-se inclusive na mesma palavra: a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*.

²⁶ No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), Bakhtin (Volochínov) discute amplamente diferentes e interessantes formas de apreensão do discurso do outro, como discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Entretanto, para os fins da pesquisa em questão, os conceitos não serão objeto de reflexão.

A primeira forma de assimilação é a *palavra autoritária*, que não dispõe de persuasão interior para a consciência: é o discurso que se impõe ao sujeito. É a palavra que se associa a um passado hierárquico, uma vez que ecoa em uma alta esfera, como é o caso da palavra religiosa, médica, política, paterna. É um tipo de enunciado que, de acordo com Bakhtin (1998), demanda um destaque, pois não se mistura nem se confunde com os demais discursos ao seu respeito. Assim, exige que o locutor o confirme ou o recuse totalmente.

O segundo tipo de apropriação da palavra alheia é a *palavra interiormente persuasiva*. Ao contrário da exposição anterior, a essa palavra falta autoridade. É um discurso muitas vezes desconhecido, desprovido de lei. Bakhtin (1998) destaca que tal palavra será fundamental para a transformação ideológica da consciência individual. Parece existir uma indiferenciação inicial entre a palavra do sujeito e a do outro – a palavra é dividida entre ambos. A *palavra internamente persuasiva* é aberta, interminável e contemporânea. Um de seus componentes constitutivos é a concepção de interlocutor, o que lhe confere responsabilidade. Encontra-se aqui uma possibilidade de ressignificação da palavra do outro, pois o sujeito também responde, mas de forma diferente (se comparado ao discurso autoritário), permitindo uma nova contextualização do discurso alheio.

Em um mundo de tantas vozes em contínua interação, o sujeito da linguagem se constitui. São justamente as relações dialógicas as constituintes do sujeito, que busca no outro as palavras que irá se apropriar. No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (Volochínov) (2009) entende que a consciência forma-se a partir dos signos. A própria compreensão é considerada “uma resposta a um signo por meio de signos” (ibid. p.34). A relação entre os signos é uma cadeia que não se quebra, estendida em cada consciência individual. O processo de apropriação ocorre apenas na interação, visto que o signo é sempre social. Portanto, o Círculo considera a consciência como social, sem, no entanto, recusar a singularidade do sujeito, que é dialógico.

Em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1998), Bakhtin refere a possibilidade unir a perspectiva de objetividade da linguagem ao estudo da palavra na vida, com suas ressonâncias dialógicas. O autor russo afirma que em qualquer tipo de discurso, inclusive os da prática cotidiana, existem palavras de outrem, transmitidas de diferentes maneiras. Todas as formas de transmissão orientam-se, de modo interessado, sobre o discurso individual. Os enunciados comportam uma tensão entre as palavras do autor e as dos outros,

que o locutor reacentua com as suas próprias intenções. Assim, a próxima subseção busca esclarecer as relações de alteridade e as questões quanto à reacentuação da palavra alheia.

1.2.3.2 Alteridade e reacentuação do discurso de outrem

As pontuações anteriores versaram sobre a orientação do discurso em relação ao interlocutor e as formas de apropriação da palavra alheia. Tais questões são bastante valorizadas pelo Círculo, que salienta a relação eu/outro como base para a enunciação. Ela é campo comum ao locutor e o ouvinte, por isso não pertence exclusivamente ao falante (exceto no ato fisiológico). Assim, a estrutura da enunciação define-se a partir da situação social imediata e o meio social amplo, ou seja, é determinada pelas relações sociais. A forma e o estilo da enunciação dependem da relação entre os locutores, que determinará a maneira como o sujeito se dirige ao outro.

O processo de tomada de consciência pressupõe, segundo Bakhtin (Volochínov) (2009), um discurso interior, o qual é delineado pelo contexto social. A partir disso, é possível definir os potenciais ouvintes para os quais a consciência estará orientada, fato que pressupõe um *posicionamento avaliativo*. Portanto, o pensamento depende de sua orientação social. A *atitude valorativa* em relação ao objeto de discurso já é trazida de certa forma por Bakhtin desde *Para uma filosofia do ato*, cujo esboço foi escrito no início da década de 1920. No texto, a *atitude valorativa* (ou *entonação expressiva*, como apresentada em outras obras) em relação ao objeto aparece desde o momento em que se começa a falar do objeto. A palavra viva requer uma atitude interessada, participativa, por isso exige minha *entonação* em relação ao objeto (BAKHTIN, 1993).

O ato, ou seja, o que é experimentado possui um *tom emocional-volitivo*, pois tudo que se relaciona com o sujeito é dado a ele como um momento constituinte do evento do qual o indivíduo participa. Tal objeto experimentado é sempre acompanhado de sua *entonação*; logo, para materializar-se no discurso, a palavra precisa conectar-se com uma avaliação real. O pensamento participativo que Bakhtin propõe desde suas primeiras reflexões filosóficas é um pensamento *emocional-volitivo*, cuja *entonação* compõe os sentidos do pensar. O ato vivo encontra um grande número de valores culturais e deve reconhecer sua validade, por isso a experiência e o tom *emocional-volitivo* adquirem unidade somente dentro da unidade cultural:

ele expressa a inteireza do estado de Ser e sua verdade singular. O pensamento participativo adquire um centro único de valor, a partir do qual se singularizam o tempo e espaço reais. Nas palavras do mestre “(...) é como se raios de luz se irradiassem da minha unicidade (...), impregnando com a luz do valor todo o tempo possível (...)” (ibid., p. 77). A *arquitetônica* do “*mundo-evento real*” deve ser analisada em sua concretude e junto ao seu *tom emocional-volitivo*, que singulariza o ato.

O locutor apresenta uma atitude social *avaliativa* ao enunciar, a qual é materializada na entonação expressiva do enunciado. O assunto segue discutido no ensaio *Os gêneros do discurso* da obra *Estética da criação verbal* (2010), quando Bakhtin discorre sobre a expressão de uma atitude *valorativa* sobre o objeto. A *expressividade* do locutor em relação ao objeto de seu enunciado é o que determina a composição e o estilo do enunciado. A valoração varia conforme as esferas da comunicação verbal e motiva a seleção dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do discurso, bem como seu estilo. A língua possui um arsenal de recursos linguísticos que se encontram a serviço da posição avaliativa: as palavras abastecem o locutor e suas valorações. Contudo, o juízo de valor do enunciado é estranho aos elementos do sistema, cujos significados são neutros e carecem de *expressividade*.

Na mesma obra, Bakhtin (2010) discute a introdução dos enunciados alheios no enunciado, algo que o sistema da língua não compreenderia. Porém, são comparados às replicas do diálogo: o *tom valorativo* isola o discurso do outro, em um fenômeno de *alternância dos sujeitos do discurso* com limites mais sutis. Assim, encontramos uma dupla expressão no enunciado, pois existe a *valoração* do outro e a do discurso que o admitiu. Logo, o dizer do outro vem valorado, porém, ao ser introduzido no discurso, é reavaliado a proveito do locutor que o cita. A relação entre ambos ocorre em diferentes graus de alteridade.

O texto sobre gêneros do discurso explora a questão da alteridade ao discutir o conceito de *responsividade* do enunciado. Segundo Bakhtin (2010), não é possível ocupar uma posição definida em uma determinada esfera da comunicação sem relacionar tal posicionamento com outras posições. As possibilidades de reação à palavra alheia, de acordo com o pensador russo, podem ocorrer de diversas formas: o discurso do outro é, portanto, reassimilado em diferentes graus. No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, é discutido por Bakhtin (Volochínov) (2009) que a experiência individual sempre se manifesta a partir da relação com os enunciados dos outros: assim, a realização do signo social no discurso é determinada pelas

relações sociais. A situação e os participantes mais imediatos influenciarão inclusive a forma e o estilo do enunciado.

O discurso, com sua natureza responsiva, nunca é proferido pela primeira vez, já foi dito pelos lábios de outrem. Bakhtin (2010) refere que o locutor não pode ser considerado um Adão bíblico diante de objetos virgens e sem nome, os quais nomeia pela primeira vez. Assim, mesmo que não de maneira evidente, o enunciado sempre possui algum grau de *alteridade*. Bakhtin lembra que o fenômeno da *bivocalidade* é muito frequente no diálogo cotidiano, quando o locutor reacentua as palavras de seu interlocutor direto, outra questão que remonta à relação eu/outro na linguagem na obra bakhtiniana.

Será dessa dinâmica de alteridade que o singular se constitui, quando o sujeito assume e responsabiliza-se por um lugar ao interagir com outras vozes. Tal processo ocorre, portanto, por meio da relação com o outro. Em *Apontamentos* (2010), a questão da alteridade é retomada para reafirmar que a constituição do eu depende do outro. No texto, o pensador compara o fenômeno ao sol, o qual se transforma ao ser conscientizado pela testemunha e pelo juiz, embora a estrutura física do astro continue a mesma. Bakhtin continua o assunto afirmando que tudo o que refere ao sujeito, a começar pelo seu nome, chega à consciência pela boca dos outros, junto com seus *acentos de valor*. Logo, a minha consciência se dá através dos outros, desde o início, como o corpo surge a partir do corpo da mãe, para depois adequar para si as palavras da língua.

No mesmo texto, Bakhtin (2010) entende a palavra do outro como aquela “não minha”, embora todas as palavras sejam dos outros, pois vivemos em um mundo de palavras alheias. A vida é justamente uma reação a tais palavras, cuja relação completa a vida humana. O indivíduo percebe (ou não) uma divisão entre as suas próprias palavras e as alheias, porém suas fronteiras podem confundir-se e nelas se estabelecer uma tensão dialógica. O pensador complementa em *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas* (de *Estética da criação verbal* (2010)) que o discurso alheio é assimilado pelo autor em diferentes graus de alteridade.

Na discussão sobre a reacentuação da palavra alheia do texto *Discurso na vida, discurso na arte*, a entoação é entendida por Voloshinov/Bakhtin (1976) como um ato social, tendo em vista sua avaliação de outro ponto de vista, o que leva qualquer ato a ser orientado para o(s) interlocutor(es). Mesmo na autoavaliação o sujeito avalia a si mesmo por meio de

outro ponto de vista. Em *O todo semântico da personagem* (de *Estética da criação verbal* (2010)), podemos estender a discussão a partir das reflexões bakhtinianas sobre a lírica. Bakhtin refere que “*eu me encontro a mim mesmo na voz inquieto-emocionada do outro, encarno-me na voz cantante do outro (...)*” (p.156). É necessário sentir o outro em si mesmo: a voz nunca poderia ecoar no silêncio.

No texto anterior, Bakhtin entende que o sujeito percebe a si em uma coletividade; a contemplação de sua própria vida é somente uma antecipação de tal existência pelos olhos alheios. A questão da *alteridade* também aparece em alguns momentos do texto *O corpo como valor: o corpo interior* (do capítulo *A forma espacial da personagem* de *Estética da criação verbal* (2010)) de forma que nos permite refletir sobre a instauração da criança na linguagem. Bakhtin (2010) trata da inscrição de valores maternos para o sujeito, afirmando que a vida biológica do organismo somente se torna um valor pela simpatia que o outro materno lhe demonstra. A imagem do sujeito é esculpida pelo reconhecimento do outro, o que corresponde inicialmente às pessoas mais íntimas, como a mãe. Segundo o pensador, “[...] dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma.” (ibid., p.46). Assim, podemos entender que vida do bebê é colocada em um novo contexto de valores, fato que lhe permite a inscrição subjetiva. Portanto, a imagem de locutor que a criança constrói é, em grande parte, enformada axiologicamente pelo dizer do outro materno.

A criança começa a perceber-se a partir dos olhos da mãe, de acordo com Bakhtin (2010), expressando-se nos tons volitivo-emocionais dela. O autor russo entende que o bebê se determina pelas palavras maternas: “esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá a consistência ao seu corpo interior” (ibid., p.47). O texto bakhtiniano mostra a importância das primeiras relações sociais na representação interior que a criança elabora de si mesma, questão que contribui para nosso objeto de estudo: a relação eu/outro na linguagem na interação da criança com deficiência e sua família. Os recursos para tal investigação serão expostos no próximo capítulo, que trata das considerações da metodologia de trabalho.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin considera o sujeito na relação com o outro, estimando sua singularidade. Tal pressuposto, abordado desde as primeiras obras do Círculo, guia a construção de nosso método de análise, que percebe o significado do ato nunca *a priori* e sim como algo que se manifesta na relação do sujeito com sua própria atividade. Desde o ensaio *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin discute que a teoria precisa compartilhar com o evento real, motivo pelo qual nos leva a propor a metodologia a partir do objeto: a relação eu/outro que atravessa o discurso familiar e a manifestação clínica da linguagem infantil.

Visamos, neste capítulo, expor os procedimentos metodológicos escolhidos para o estudo, a partir da base teórica que os fundamenta. O primeiro momento busca apresentar o objeto de pesquisa selecionado para a investigação. Em seguida, partimos para as especificações metodológicas, trazendo considerações no que se refere ao registro, à transcrição e à análise. As etapas seguem os princípios da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, levando em conta as questões discutidas na revisão teórica e os objetivos da investigação, quais sejam: como objetivo geral, visamos analisar a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares (mãe e irmã); como objetivos específicos, buscamos (i) verificar o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem da criança nas cenas de interação com os familiares, bem como (ii) investigar imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança pelo discurso de familiares.

2.1 ORIENTAÇÕES PARA UMA METODOLOGIA BAKHTINIANA: UM OLHAR SOBRE O SUJEITO DO DISCURSO

O caso selecionado para discussão refere-se a um menino de 5 cinco anos, designado nesta pesquisa como Artur e cujo nome é abreviado como ART, que estuda em uma escola regular de educação infantil e é atendido no Serviço de Fonoaudiologia da Unidade de Saúde da FADERS (CADEP) por ter Síndrome de Down. A Fundação articula e desenvolve políticas públicas para pessoas com algum tipo de deficiência ou com altas habilidades no

estado do Rio Grande do Sul. O CADEP²⁷ é uma de suas unidades, sendo responsável pelos atendimentos clínico-terapêuticos, capacitação e pesquisa na área da saúde. A maior parte da clientela atendida são crianças desfavorecidas sócio-economicamente, com diagnóstico ou risco de alguma deficiência. O Serviço de Fonoaudiologia da unidade tem como principal público crianças com deficiência e dificuldades de linguagem a partir de quatro anos.

Os participantes do estudo residem no interior do estado e comparecem semanalmente para o atendimento fonoaudiológico do menino no CADEP com outra terapeuta que não a pesquisadora. Além de Artur (5 anos, estudante, em atendimento no CADEP), a mãe Valquíria (46 anos, do lar) e a irmã Manuela (19 anos, estudante), que participaram da pesquisa, fazem parte do grupo familiar o pai (49 anos, metalúrgico) e o irmão (12 anos, estudante).

A família foi selecionada para o estudo pelo fato de a pesquisadora não estar tão próxima do trabalho terapêutico com a criança, lhe permitindo proporcionar um maior distanciamento para a análise. Contudo, foi considerado o acompanhamento assistemático da fonoaudióloga durante o primeiro tratamento (em estimulação precoce), como um fator que facilitaria a naturalidade dos registros²⁸, uma vez que a família já conhecia a profissional. Além disso, foi considerado na seleção do caso o diagnóstico de Síndrome de Down, cujo encaminhamento para atendimento clínico-terapêutico é bastante frequente pelo fácil reconhecimento das características clínicas. A grande demanda oportuniza observar a singularidade dos casos apesar do diagnóstico comum, embora a presença da síndrome sempre gere questões para a família na relação com a criança.

A pesquisa é configurada em um paradigma qualitativo (estudo de caso), realizada na Unidade de Saúde (CADEP) da FADERS, após autorização formal (anexo A, B e C) e assinatura do termo de responsabilidade do pesquisador (anexo D). O estudo foi iniciado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio

²⁷ De acordo com o regimento institucional em vigor, a sigla CADEP significa Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce. Em função das alterações nos eixos de trabalho da FADERS, o grupo técnico propôs a alteração da sigla para Centro de Atendimento, Estudo e Pesquisa, em processo de aprovação no momento.

²⁸ Algumas famílias consideradas candidatas para a pesquisa possuíam uma proximidade da pesquisadora como terapeuta, o que descaracterizaria a espontaneidade das filmagens. Também observamos possibilidades de artificialismo nos registros dos casos que nunca tiveram contato com a pesquisadora, por não conhecerem a fonoaudióloga.

Grande do Sul (PUCRS), no primeiro semestre de 2011 (anexo E).

2.2 METODOLOGIA: O REGISTRO, A TRANSCRIÇÃO E A ANÁLISE

2.2.1 O registro

A situação em que ocorrem as interações, objeto de reflexão deste estudo, é constituída pelo sujeito em atendimento e seus responsáveis que aceitaram participar da pesquisa, os quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) autorizando a sua participação e a da criança na pesquisa em questão. Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é assinado em duas vias, permanecendo uma com a pesquisadora e outra com o sujeito e seu responsável.

Após o atendimento regular, o sujeito em tratamento e seus responsáveis são encaminhados pela pesquisadora (após terem aceitado o convite de participar da pesquisa) para uma sala de brinquedos dentro da unidade CADEP, desvinculada do espaço terapêutico cotidiano, onde possam interagir. Os familiares do sujeito em tratamento são filmados em uma situação informal de diálogo com a criança. Os registros consistem em filmagens informais em quatro encontros mensais de aproximadamente trinta minutos, de abril a setembro de 2011. Do conjunto das filmagens, optamos por analisar as três primeiras, consideradas mais representativas em função de não terem acontecido concomitantemente com as análises e, portanto, não sofrerem interferência das reflexões já realizadas.

Destacamos, nas filmagens efetuadas, particularidades que aconteceram no segundo e terceiro encontros. No segundo registro da coleta selecionada, houve uma mudança quanto ao espaço delimitado para a filmagem, uma vez que a gravação foi estendida ao espaço de circulação do prédio, fora da sala de brinquedos, a fim de não se perder a espontaneidade da escolha da criança em circular em outro espaço diferente do inicialmente proposto. No terceiro encontro, a irmã mais velha do menino (responsável por ele) se prontificou a participar da filmagem, enriquecendo a pesquisa com dados de um familiar que possivelmente operou, em certos momentos, a função materna em relação a Artur e teve participação importante em seu processo de instauração de linguagem.

Além da criança, participaram dos registros das interações membros da família (mãe e irmã) que a acompanham nas consultas. Faz-se necessário destacar que, na interação entre a criança e os familiares, o observador fonoaudiólogo certamente produz efeitos no comportamento dos observados. Labov (1971 apud Silva, 2007) traz o conceito do que chama “paradoxo do observador” ao descrever o efeito na fala do sujeito observado em amostras de linguagem em situações controladas. Por mais que se procure um contexto natural para o registro, é fundamental considerar o fato de os observados terem conhecimento sobre a observação de seus discursos na investigação. Considerando tais observações, procuramos não intervir nas interações, a fim de não caracterizar um momento de intervenção clínica, embora tenhamos ciência de que a nossa participação interfere nas cenas filmadas.

2.2.2 A transcrição

É possível tentar aproximar ao máximo a transcrição do material gravado, porém é necessário reconhecer os limites que implica uma nova escrita de um texto. Transcrever pode ser entendido como a reescritura de um texto, porém ele nunca será o mesmo. Bakhtin parece de acordo com a colocação ao afirmar que todo enunciado é irrepetível, já que a situação de enunciação não pode ser reproduzida fielmente. Variam os interlocutores, o projeto enunciativo, o tempo e o espaço. A transcrição nada mais é do que uma das muitas formas de enunciar, que tem uma finalidade diferente da produção do enunciado gravado (objeto da transcrição). Por isso, como todo ato enunciativo é único, o ato de transcrever também o é e não se equivale ao dizer do registro. O texto da cena filmada é reescrito na transcrição.

A transcrição é uma prática comum nos trabalhos de linguística e na clínica fonoaudiológica, embora as considerações sobre abordagens enunciativas no ato de transcrição pouco sejam encontradas em termos de estudos e publicações, ainda mais no que se refere à fala desviante da cena que tratamos no estudo em questão. Alguns autores que têm abordado a problemática são Flores (2006) e Silva (2009), na área da linguística de orientação benvenistiana, e Surreaux (2011), que dispõe de publicações sobre o tema na área da fonoaudiologia dentro da mesma perspectiva. Um dos trabalhos de Surreaux, em co-autoria com De Deus, trata de especificidades na transcrição da clínica fonoaudiológica (SURREAUX e DE DEUS, 2010). Para as autoras, o processo de transcrição, implica dois

enunciadores: o que fala na cena registrada e o que transcreve. A transcrição é considerada como ato enunciativo, portanto, um ato singular. As autoras alertam quanto ao apoio na fala “normal” para a transcrição, em uma tentativa ilusória de “estar higienizando (...) o dado” (ibid., p.4) para melhor compreendê-lo. Embora o registro gráfico seja importante, é necessário não ultrapassar os limites da barreira da interpretação.

Bakhtin discorre em *Para uma filosofia do ato* sobre a irrepetibilidade da vida experimentada, muito diferente da unidade objetiva do domínio da cultura. Nas palavras do pensador russo “todas as tentativas de superar – de dentro da cognição teórica – o dualismo da cognição e da vida (...) são totalmente sem esperança” (ibid. p.24). Associando essa observação ao ato de transcrição, é possível entender que o pesquisador precisa ter ciência de que algo do ato vivido se perderá no caminho. Embora não se possa tomar o ato na análise abstrata, como afirma Bakhtin, é no acompanhamento do ato (na vivência), no seu evento, que podemos observar suas particularidades. Portanto, o ato enunciativo não pode ser tomado apenas de forma abstrata, pois um juízo válido universalmente é totalmente imaterial, o que é insuficiente para contemplar o ato vivido. Um discurso precisa ser considerado tanto em seu conteúdo-sentido como a historicidade concreta de sua realização (em um tempo e circunstâncias específicas).

A pesquisa aqui desenvolvida, apoiada nos fundamentos bakhtinianos, demanda uma orientação que contemple a singularidade do ato associada à constituição do enunciado na relação com o outro. Por isso, nas transcrições do trabalho em questão, optamos por contextualizar a cena de filmagem e marcar, entre parênteses, os aspectos não verbais produzidos nas cenas de interação adulto - criança. O material de investigação, que contempla a fala sintomática na relação com o interlocutor, nos leva a considerar as especificidades de um enunciado que se desvia do padrão e de seu efeito na interação com o adulto de referência. Por isso, optamos por registrar os segmentos aparentemente ininteligíveis da criança, descrevendo o contexto do ato para promover-lhe sentidos e evitando suposições sobre cada produção verbal. A totalidade do dizer sempre escapa ao transcritor, o que lhe impede de contemplar toda cena. Tal questão nos leva a marcar com parênteses vazios a maioria dos momentos de incompreensão do enunciado, conforme o padrão que sugere as normas do projeto NURC (2000), cujas orientações de transcrição encontram-se no Anexo F.

Transcrever uma fala sempre exige detalhamento, mas transcrever uma fala que não segue o padrão esperado exige mais minúcia do todo da cena que compõe o ato, tendo em

vista uma observação distanciada que exige completude e acabamento. Um dos desafios da transcrição e da análise é preservar o distanciamento nos papéis de cinegrafista-participante, transcritora e analisadora do objeto de investigação. Para tanto, recorreremos ao princípio de exterioridade, que Bakhtin propõe na primeira parte do livro *Estética da criação verbal* (2010), especialmente no ensaio *O autor e a personagem na atividade estética* (2010). Associado ao processo de pesquisa, podemos dizer que o pesquisador, embora necessite se aproximar do objeto (empatia) para melhor apreendê-lo, precisa necessariamente olhar o objeto com uma certa distância (*exotopia*), apelando ao seu *excedente de visão*, para trabalhar o texto e criar conhecimento sobre ele. Assim, podemos entender que, para criar o texto da transcrição, é necessário dar o que Bakhtin chama de *acabamento*, olhando a si mesmo (no caso, participante da cena de filmagem) como se fosse outro.

Concordamos com Surreaux e De Deus (2010) no que se refere à importância do apoio do material escrito a fim de realizar uma melhor compreensão da maneira singular com que cada sujeito enuncia. Para as autoras, a produção resultante da transcrição pode favorecer a observação do que circula de materialidade linguística entre o fonoaudiólogo, a criança e, em nosso caso, seus familiares. Constatamos que, respeitando os limites de possibilidade de transcrever, é possível contar com um material relevante para a análise, que trataremos a seguir.

2.2.3 A análise

A análise é ancorada em uma perspectiva bakhtiniana, recorrendo ao princípio que considera o sujeito discursivo produzindo enunciados cada vez únicos e sempre na relação com o outro. O discurso aqui é tomado como uma expressão concreta e viva da língua, construído numa relação de intersubjetividade com o interlocutor. Os encontros são analisados considerando o conjunto de cada filmagem, de forma a trazer os conceitos abordados na fundamentação teórica para a análise. Cada objetivo é abordado a partir do todo de cada texto, recorrendo aos enunciados mais relevantes para elucidar as constatações. Alguns exemplos são transcritos textualmente (citados na forma de enunciados ou na descrição de trechos considerados importantes) de modo a facilitar o acompanhamento da análise.

Alguns cuidados são fundamentais ao explicitar um objeto de pesquisa, de acordo com Bakhtin (Volochínov) (2009). Delimitá-lo enquanto código da língua pode desvincular-lhe de sua natureza semiótica e ideológica. Assim, os interlocutores devem estar situados no meio social, dentro de uma comunidade linguística e integrados na unicidade da situação social imediata, razão pela qual levou-nos à escolha dos sujeitos mais próximos à criança para a investigação. São as pessoas mais próximas no grupo familiar que proporcionam, no contexto social, a relação entre o complexo físico-psíquico-fisiológico e a constituição do fato de linguagem, cuja manifestação pretende-se compreender. A investigação também considera a concepção bakhtiniana de *distanciamento*, desenvolvida anteriormente.

A comunicação verbal deve ser explicada a partir da relação com a situação concreta, vinculada aos atos sociais não verbais. Os gestos e atos simbólicos são considerados na análise ao compor a comunicação do sujeito, muitas vezes como protagonistas na cena de diálogo, cuja verbalização pode ser simplesmente complementar. A enunciação é socialmente dirigida e determinada pelos participantes implícitos ou explícitos no ato de fala, relacionada à situação que proporciona forma ao discurso. A partir de tais ponderações, é possível perceber a estrutura da enunciação e a determinação dos ouvintes possíveis, para os quais será orientado o enunciado.

A compreensão é associada por Bakhtin (Volochínov) (2009) a um diálogo, opondo à palavra do locutor uma contrapalavra. Assim, o favorecimento da instauração da criança na linguagem será observado a partir da postura responsiva que a compreensão dos familiares manifesta. A compreensão ativa e responsiva infantil também poderá apontar para a manifestação de sua fala sintomática, modelada a partir do contato com a palavra do outro. Bakhtin (1998) pontua que o discurso é sempre orientado para uma resposta, motivo que leva a criança a compor em seu enunciado uma *resposta antecipada* de quem lhe dirige a palavra. O discurso infantil suscita uma resposta do interlocutor com quem interage, o qual também espera uma resposta da criança, constituindo assim um diálogo vivo. A orientação de tais respostas antecipadas pode oferecer indicativos do que se espera em relação à competência discursiva do interlocutor.

A imagem que o adulto cria da criança enquanto locutor pode influenciar na produção enunciativa infantil. A imagem externa é abordada por Bakhtin (2010) tanto na maneira como vivenciamos a imagem de nós mesmos quanto a imagem no outro. Desse modo, destacamos a

necessidade de identificar a imagem elaborada pelo adulto do dizer infantil, cuja representação podemos comparar à ideia bakhtiniana do retrato executado pelo artista que dispõe de autoridade sobre si mesmo. Bakhtin refere que tal imagem corresponde a uma visão de si mesmo a partir do olhar do outro, como o mundo do outro lhe enxerga. Assim, buscaremos captar como a imagem externa do locutor-criança é apresentada pelo adulto e como a criança reage a tal representação.

Outro aspecto considerado na análise trata dos *acentos de valores*, o qual acompanha o conteúdo expresso pela palavra viva, segundo Bakhtin (Volochínov) (2009). A expressão da entonação vincula-se a eventos discursivos como ordens, proibições, elogios; pode deslocar-se inclusive para palavras que não disponham de significado direto de ordens ou elogios. Na situação analisada, observaremos como a entonação expressiva se manifesta no dizer do adulto e no dizer infantil. A forma como a palavra do outro é reacentuada pelo locutor é considerada tanto nas respostas da criança quanto nas reações do adulto ao discurso infantil. A entonação expressiva da criança poderá ser observada mesmo na fala distante dos padrões da língua, a partir do contexto no qual ela se manifesta. Os acentos de valores também podem ser analisados nos discursos dos adultos que interagem com a criança, apontando para diferentes universos de sentidos em relação à fala da criança com deficiência.

A análise de nosso estudo compartilha com a ideia de Bakhtin (2010) do enunciado como fenômeno multiplanar, percebido como um elo na cadeia da comunicação discursiva e relacionado a outros enunciados. Portanto, é necessário buscar os limites do enunciado, os quais refletem e refratam o processo discursivo, os elos que precederam a cadeia de comunicação e as ressonâncias dialógicas geradas (as atitudes responsivas), identificando algumas das características relevantes que perpassam os discursos em análise. A investigação, para Bakhtin (ibid.), caracteriza-se pela interrogação a outras vozes que compõem o discurso e pela conversa com tais vozes, tornando-se, assim, um diálogo, no momento em que o objeto de pesquisa é escutado como um participante ativo, com voz e acentos próprios. Logo, a compreensão dos enunciados é de natureza dialógica, até mesmo no que se refere à compreensão do pesquisador, o qual se torna participante do diálogo (embora em nível diferenciado). Os pontos de análise indicam a maneira pela qual pretendemos abordar o discurso infantil e sua constituição na relação com o outro: interrogando-o de forma a produzir sentido(s).

A análise de cada um dos três encontros selecionados é organizada em dois momentos: o primeiro reflete acerca do discurso sobre a criança e o segundo problematiza o discurso dirigido à criança. Em cada um desses momentos, são contempladas duas instâncias de análise: interação de vozes no discurso e responsividade do enunciado. Tais instâncias, embora possam ser dispostas separadamente, serão analisados de maneira conjunta. Desse modo, são analisados os diálogos transcritos em cada um dos três encontros para investigar a relação eu/outro na interação entre a criança com deficiência e familiares (mãe e irmã). O início de cada análise apresenta uma breve contextualização da cena, para em seguida investigar o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem do menino observado e, por fim, buscar imagens de sujeito discursivo que os familiares apresentam sobre a criança nas interações.

Embora as instâncias de análise sejam analisadas em conjunto para contemplar os objetivos da pesquisa, entendemos que a investigação da interação de vozes no discurso permite compreender como se dá o favorecimento das potencialidades de linguagem da criança, bem como a responsividade do enunciado possibilita verificar, a partir da análise da resposta antecipada e do endereçamento do discurso, imagens de sujeito discursivo construídas pelos familiares sobre o menino.

Pensamos que a investigação de vozes no discurso permite a identificação das vozes sociais que compõem o discurso familiar, que dialoga com as diferentes representações da pessoa com deficiência e sua linguagem. A partir da tensa interação entre discursos sobre a questão da deficiência, podemos refletir como o locutor reacentua a palavra alheia. Assim, é possível refletir se o discurso familiar favorece ou não que a criança ocupe um lugar enunciativo. A instância de responsividade do enunciado indica a quais vozes o locutor responde ao falar sobre ou com a criança e de que forma o dizer familiar evoca resposta. A análise da responsividade nos enunciados maternos e fraternos permite reconhecer imagens que o adulto evoca a respeito do interlocutor infantil. Tais considerações são possíveis tanto no discurso dirigido à criança quanto nos enunciados sobre o menino, tendo em vista a concepção bakhtiniana de que o interlocutor direto é apenas um entre muitos que compõem o amplo conceito de diálogo do Círculo de Bakhtin.

3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE: DIALOGANDO COM VOZES DO ADULTO E DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Apresentamos a seguir uma descrição e discussão do material de análise. As considerações referem-se às três primeiras sessões de filmagem, realizadas na sala de brinquedos com a presença de um dos familiares (mãe e irmã), da criança e da pesquisadora. No primeiro e segundo encontros, o menino veio acompanhado pela mãe. No terceiro encontro, contamos com a presença da irmã mais velha de Artur, que se prontificou a acompanhá-lo nas filmagens. Os enunciados referidos na análise encontram-se em anexo no final da dissertação (anexo G, H e I).

A análise busca, conforme a metodologia proposta, observar cada um dos três registros, buscando recorrer a conceitos apresentados na fundamentação teórica para a análise. Tal escolha nos leva a abordar cada objetivo no todo do texto, considerando o discurso *sobre* e *dirigido* à criança com deficiência nas duas instâncias eleitas: interação de vozes no discurso (buscando o favorecimento das potencialidades de linguagem da criança) e responsividade do enunciado (investigando as imagens discursivas construídas sobre o menino pelos familiares), abordadas de forma conjunta na análise.

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro registro consiste em uma filmagem em uma sala de brinquedos, do qual participaram a pesquisadora Fernanda, a mãe (a qual chamamos de Valquíria) e Artur. O trio permanece durante todo o tempo na sala de brinquedos, apesar dos pedidos do menino para sair da sala com o carro com que brincava. Respeitou-se a escolha de Valquíria, cuja preferência foi de que o menino permanecesse na sala, o que foi acatado pela criança.

3.1.1 Discurso familiar sobre a criança

O início do registro sugere vozes as quais remetem a questões clínicas, relacionadas a um tom de intervenção terapêutica, apesar da tentativa de descaracterizar o encontro como tal. A espontaneidade das interações parece sofrer interferência em alguns momentos, nas quais os discursos remontam a um gênero que remete ao atendimento clínico. Na tentativa inicial da pesquisadora de descaracterizar a cena como espaço de atendimento, desde o primeiro enunciado (E1: “*Val...agora tu fica bem à vontade que não estamos mais em atendimento né? ((risos))*”)²⁹ já é possível ouvir uma segunda voz que aponta justamente o contrário, reforçando o contexto clínico do objeto de pesquisa. Assim, o enunciado demanda atitudes responsivas relacionadas ao contexto terapêutico. A sequência de risos da pesquisadora e Valquíria (E1 e E2: “*tá bom Fer*”. ((risos))) respondem a tal convocação, apontando que, por mais que se busque minimizar os ecos do atendimento na cena, eles ainda se fazem presentes. Observando as características de responsividade do enunciado, apoiamo-nos em Bakhtin (2010) que afirma ser a capacidade responsiva uma condição para a existência do enunciado, aspecto que nos leva a considerar como circulam as questões clínicas no discurso materno. Logo, salienta as questões clínicas encobertas na tentativa de diálogo espontâneo.

Um dos primeiros enunciados da pesquisadora, o qual sugere ao menino mostrar as preferências para a mãe (E3: “() *mostra prá mamãe do que tu gosta de brincar!*”), é também respondido por Valquíria em E7 (“*A gente pergunta prá ele Fer ()... se ele queria motoca () ... Com o benefício a gente conseguiu. Ele (), né?*”). O material existente na sala de atendimento (em especial, o carrinho) é bastante valorizado pela mãe, a qual chegou a comprar um brinquedo muito semelhante para o filho. O carrinho é tão estimado por Valquíria, inclusive em vários enunciados do encontro (E7, E9, E18, E24, E26, E28 e E137), que Artur volta a procurá-lo em todas as filmagens da pesquisa. No discurso materno, o brinquedo utilizado no CADEP (e em casa) parece estar relacionado a uma imagem de evolução e estimulação do desenvolvimento do filho. Em E26, comenta até mesmo conquistas relacionadas à linguagem (“*Aí ele quer que ligue prá Samu e faz “uuu”. Prá socorrer*”). A

²⁹ Os enunciados citados nas análises encontram-se grafados em itálico e entre aspas. Eventualmente algumas palavras e enunciados são destacados em negrito. Os nomes dos participantes estão abreviados, da mesma forma como foram dispostos na transcrição.

necessidade de valorizar os recursos terapêuticos é constantemente discutida por Valquíria no dizer sobre Artur.

As vozes do clínico, da intervenção nos primeiros tempos de vida de Artur, voltam a aparecer no discurso materno sobre a criança quando Valquíria chega ao ponto de confundir-se e chamar a pesquisadora pelo nome da primeira terapeuta do filho (E261: “Tem *várias, oh Si ((primeira terapeuta de Artur)). Oh Si...FER. Tem um monte*”), período em que a pesquisadora Fernanda acompanhou as questões de linguagem de forma assistemática. O mesmo tom pode ser reconhecido nos enunciados maternos E37 (“*Certo ele lembra que ele não saía pela a porta (...)*”) e E39 (“*(...) não abria a porta quando saía. Saía por cima. Deve lembrar. Que legal né?*”), ao lembrar os comportamentos do menino nas intervenções em estimulação precoce. A tensão de vozes dos diferentes períodos de tratamento de Artur (estimulação precoce, atendimento fonoaudiológicos assistemáticos, fonoterapia regular) interage com o discurso materno de forma a recuperar a história das intervenções do menino.

A evocação de respostas é observada em diferentes momentos do discurso sobre o menino. A passagem do menino do período de ser bebê para a infância convoca a mãe a indagar o passado acerca do desconhecido futuro que está por vir. Os enunciados também suscitam questões sobre a mudança de interesses da criança, à medida que ela cresce. Talvez o fato de Artur ter deixado de ser bebê, evidenciando mais a diferença de desenvolvimento em relação às outras crianças sem Síndrome de Down, leve Valquíria a questionar, de modo velado, como será o futuro que ela desconhece.

Tomando a teoria dialógica, que afirma que todo enunciado responde a já ditos e suscita respostas dos que ainda surgirão, podemos supor que a comparação entre o que o menino realizava no passado e o que prefere realizar atualmente questiona sua(s) mudança(s), inclusive de interesses no decorrer de seu crescimento. Nesse contexto, podemos entender, conforme Bakhtin, a existência do diálogo entre vozes já proferidas e as que estão por vir: “as lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes)” (BAKHTIN, 2010, p.399). No caso em foco, os tons na voz materna conversam com o passado seguro e as incertezas de um futuro que ainda não chegou.

A mãe parece acatar a palavra do clínico, valorizando as conquistas do filho a partir da exploração dos materiais da sala. O trabalho desenvolvido no período de estimulação precoce aparece bastante estimado por Valquíria, cuja expectativa quanto a lembrança do menino em

relação ao tratamento na primeira infância aparece de forma notória. É possível perceber que, eventualmente, Valquíria chega a mudar seu posicionamento quando a pesquisadora-fonoaudióloga discorda de suas colocações (E68 a E77; E135 a E139; E197 a E201). Em um dos trechos (E68 a E77), o comentário materno apresenta um tom irônico às produções do menino quando diz “*ACHA que tá dirigindo né, Art?*” (E74) e “*Tá... Quase que tu tira a carteira né Art?*”(E76), posição que passa a alterar-se após a pesquisadora apresentar uma opinião diferente. O tom de expectativa no enunciado de pesquisadora “*Mas tá um bom motorista né, Val?*” (E75) parece repercutir no discurso de Valquíria, que enuncia em E77: “*Ah, ele sabe que tem entrá no carro... por cinto. Avisa tudo (...)*”, descrevendo o que o filho já aprendeu a fazer no automóvel. O processo de reacentuação no discurso é referido por Bakhtin (2010) cujas reflexões entendem que o sujeito da compreensão não poderia recusar a possibilidade de transformação de suas opiniões. Ao deslocarmos tal questão para a análise, entendemos que a fala da mãe assume então o tom de aposta da profissional, reacentuando seus enunciados de forma a mostrar Artur como um bom motorista (no exemplo acima) e criativo ao tocar a buzina inexistente (no trecho E135 a E139), em uma valoração que mostra outra expectativa em relação a Artur, sugerindo um tom de aposta sobre suas potencialidades.

Nos enunciados referidos acima, Valquíria procura destacar a evolução clínica de Artur, porém apresenta acentos de valor em seu discurso que introduzem sua voz angustiada quanto às possibilidades de o menino vir a ser um locutor bem sucedido e representar sua família nos diferentes espaços sociais. Em E18 (“*Esse carro aí é uma empolgação.*”) e E20 (“*Ele esquece de tudo.*”), quando justifica a ausência de respostas do filho devido à distração com o carro, Valquíria parece responder à cobrança social (dos familiares, dos clínicos, dos professores) que espera a capacidade de usar linguagem de uma criança de cinco anos. Em outros momentos (como em E26: “*Aí ele quer que ligue prá Samu e faz “uuu”. Prá socorrer.*”) faz questão de ressaltar o que a criança já sabe fazer, como respondendo a uma indagação clínica sobre o potencial infantil. Tais enunciados sugerem um *endereçamento* para um *supradestinatório* terapeuta, que avalia as mudanças do menino-paciente.

A voz do assistencialismo também habita a fala materna, ainda que o registro inicial tenha sido pouco inteligível para a transcrição (E7: “*A gente pergunta prá ele Fer ()... se ele queria motoca ()... Com o benefício a gente conseguiu. Ele (), né?*”). O carrinho escolhido

pelo menino é relacionado aos brinquedos que a família pode adquirir com o valor do Benefício de Prestação Continuada³⁰, que Artur é contemplado pelo Governo Federal por ter Síndrome de Down e ser considerado em situação de vulnerabilidade social. Os brinquedos adquiridos com tal assistência são constantemente relacionados às novas produções de Artur, assinaladas nos enunciados E7, ao apontar respostas do menino quando questionado qual brinquedo queria e a conquista da motoca com o benefício, E9 (“*Quando ele chega da creche a primeira coisa que ele que fazê é dar uma voltinha.*”), quando descreve a atividade preferida de Artur após a creche) e E18 (“*Esse carro aí é uma empolgação*”), em que elogia o brinquedo. Outros exemplos de enunciados são E24, E26, E28 (apresenta as produções do menino a partir da brincadeira com os carrinhos) e E137 (pontua as vantagens do brinquedo dele em relação ao brinquedo da sala).

O caráter assistencialista voltado para a pessoa com deficiência foi predominante até a década de 1970, porém os ecos de perspectivas mais caritativas possuem ressonâncias até a atualidade. Os enunciados maternos sobre a criança com deficiência manifestam tais vozes como uma “solução” para auxiliar Artur, pois o benefício proporciona recursos semelhantes ao do local de atendimento (CADEP). Sem o auxílio, a família não poderia adquirir tais brinquedos, cujos benefícios aparecem como imprescindíveis na fala de Valquíria. A mãe posiciona-se axiologicamente em consonância com o tom assistencialista, ao qual parece condicionar a evolução clínica do menino. Logo, o discurso de Valquíria sobre o filho responde à voz que trata da representação de Artur como beneficiário do assistencialismo, acentuada positivamente no discurso materno como um recurso importante para a aquisição de brinquedos valiosos à evolução de Artur.

No final da filmagem, quando é perguntado à Valquíria sobre as preferências musicais do filho (E255), a mãe conta sobre um cd infantil que o menino possui (E257: “*{Eli tem um cd du (...)}*” e E259: “*(...) da galinhazinha.*”, E261, E263, E265), para logo após esclarecer, E269, sobre a preferência de Artur sobre “música normal” (“*E música também normal ele gosta.*” e E272). A referência pode estar relacionada com preferências da infância, as quais a locutora adulta não se identifica, pouco desenvolvendo a questão quando solicitada a nomeá-

³⁰ O Benefício de Prestação Continuada (BPC), de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é um direito garantido pela Constituição Federal, que proporciona um salário mínimo por mês ao idoso e à pessoa com deficiência, desde que seja considerada incapaz para sustentar-se e ser independente ou ser mantida por sua família, a qual deverá ter renda mensal per capita inferior a um quarto de salário mínimo.

las. Outra possibilidade é a relação com o aspecto da deficiência, que o conceito de normalidade dialoga fortemente, associado ao fato de a música (especialmente a infantil) ser utilizada com frequência no CADEP como recurso terapêutico para estimular a linguagem. Historicamente, a pessoa com deficiência é colocada à margem do que é considerado padrão, o “normal”: tudo o que é diferente tende a ser considerado um desvio, uma anormalidade. A valoração da palavra “também” do enunciado materno E259 parece salientar que o filho não prefere apenas as músicas “não normais”, mas *também* as “normais”, tom que supõe uma perspectiva de normalidade.

O discurso que relaciona a deficiência a não normalidade aparece tramado ao dizer materno, o qual assume a predileção musical do filho para músicas “também normais”. A questão normal/não normal, proferida por outras vozes ao discutir a deficiência (como o discurso médico, ao dicotomizar o padrão e o desvio de saúde ou o político, em alguns momentos com legislação diferenciada para as pessoas com deficiência) manifesta-se de maneira sutil, mas não imperceptível, no discurso materno. Apesar da interrupção do enunciado E272 (“*Eli senta no sofá e...*”), é possível observar que o comentário é associado ao enunciado precedente E272 (ouvir música “normal”), sugerindo um comportamento diferenciado por ouvir tal tipo de música. A questão da normalidade (ou falta dela) é, portanto, recolocada no contexto da música e aponta para uma expectativa de que o menino alcance o padrão “normal”.

Na arena de vozes do discurso materno, o discurso sobre Artur produz novos sentidos: em um espaço clínico e público, surgem tons que evocam as questões clínicas e assistencialistas, as quais dialogam com a preocupação de Valquíria sobre a evolução do menino e o que é possível fazer para promovê-la. Seguindo a teoria bakhtiniana, podemos entender que a luta entre diferentes ideologias constitui os sentidos do discurso (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009). Para Bakhtin (Volochnikov), a palavra é considerada a forma mais pura de relação social, pois é na linguagem que se materializam as formas da comunicação social. As diferentes ideologias a respeito da pessoa com deficiência são refletidas e refratadas no discurso materno, que dialoga com tais representações. Assim, no interior do texto, observa-se uma pluralidade de vozes: heteroglossia fundamental ao enunciado vivo e em constante renovação.

3.1.2 Discurso familiar dirigido à criança

As relações dialógicas entre a palavra materna (tomada no momento pelo que Bakhtin chama de *minha palavra*) e a palavra alheia evidenciam a forma como Valquíria percebe e interage com as diferentes visões de mundo ao falar com o filho. A mãe parece bastante identificada com a perspectiva clínica, que poderia lhe dar respostas acerca da manifestação clínica de linguagem de Artur. Valquíria assume o discurso terapêutico, indiferenciando-se dele ao colocar a criança como objeto de análise.

No início da filmagem, a mãe procura solicitar demandas verbais e de brincadeiras já conhecidas ao filho, que a ignora para brincar com o carrinho. A mãe insiste quando a criança não manifesta interesse em sua proposta (E14, E16, ao repetir duas vezes o pedido de cumprimentar; E56, E106, E109, quando se mostra insatisfeita com a resposta de Artur e pergunta novamente; E177, E179, E181, E183, em que repete quatro vezes a solicitação para o filho passar pelo túnel; E191, E193, E195, E197, E206, E210, E275, E277, E282, E284, momentos em que pede várias vezes para olhar outros brinquedos; E229, E232, E234, E247, E252, ao solicitar repetidamente que o menino limpe o nariz). Nos exemplos observados percebemos a atenuação entre as fronteiras da voz da pesquisadora-terapeuta (que, em alguns momentos, acaba ocupando tal lugar pelas demandas da mãe em relação a questões terapêuticas) que quer ouvir a produção de linguagem do menino e a angústia materna que não quer vê-lo fracassar. A mãe também pede à criança que coloque a língua dentro da boca (E122: “*Oh a língua aí prá dentro essa língua. Oh.*” e E124: “*Guarda ela*”), remetendo a uma intervenção semelhante ao tratamento fonoaudiológico: são enunciados em que é possível ouvir ressonâncias da voz do clínico, assimiladas pelas palavras maternas.

O plurilinguismo do discurso materno permite observar o diálogo entre vozes que oscilam entre o desejo de demonstrar a preocupação frente à dificuldade linguística do menino e a necessidade de apontar uma imagem de êxito do representante de sua família naquele espaço em que sua linguagem está sendo observada. A luta entre as *forças centrípetas* que evocam instâncias superiores (como as que diagnosticam a linguagem de Artur ou as que lhe ensinam ou reabilitam) e *forças centrífugas* (que questionam e temem o “problema” de linguagem) aparece de forma viva e em constante interação no dizer materno.

Embora reacentue a palavra da pesquisadora, o discurso da mãe parece soar em

consonância com a palavra da profissional, pois observa-se que insiste um maior número de vezes na convocação ao filho quando autorizada pela pesquisadora (E11, E29, E75, E87, E102, E113, E119, E138, E189, E255, E260). No enunciado E102, por exemplo, a mãe não estava participando do diálogo até a pesquisadora direcionar a conversa que estabelecia com o menino para ela (E102: “*Hum::: mostra prá mamãe.*”). Quando Artur olha para mãe e diz “*Papá*” (E103), Valquíria questiona em E104 “*O que que tu pegou lá?*”. Como os dois últimos enunciados são proferidos simultaneamente, o menino parece pedir para repetir com a expressão “*Hã?*” (E105), questionamento que leva a mãe a repetir a pergunta “*O que que tu pegou?*” (E106). Logo após a sequência, Valquíria questiona em E109 (“*O prato o prato. Cadê o prato?*”), o que leva a criança a fazer de conta que cozinha com o objeto. No trecho, o discurso materno se apropria da voz da terapeuta (porém despido do tom impositivo, que diz a Artur o que deve fazer) para dirigir-se ao filho, que responde à convocação da mãe, buscando o prato e dando continuidade à brincadeira.

O dizer de Artur aparece, em alguns momentos, colocado como objeto de avaliação fonoaudiológica nos enunciados de Valquíria. Nos enunciados E12, E14 (“*Esqueceu de dá oi?*”), E16, E54 e E56, a mãe procura insistir que a criança responda as suas solicitações, o que possivelmente ocorre devido ao comentário da pesquisadora em E11 (“*Tá tão ocupado dirigindo que nem quis conversa com a mãe, é? Mas que tô matraqueando... tenho que ().*”). A pesquisadora tenta dar espaço ao diálogo da dupla, porém o “pedido” leva Valquíria a forçar a interação verbal com o filho, que prioriza o brincar com o carrinho. Em enunciados como E56 (“Tudo bem Art?”), o menino chega a responder de forma mais inteligível (E57: “*U-em... Ahm. ((afasta-se em direção ao quadro negro))*”) antes de afastar-se, tamanha a expectativa materna em receber uma resposta. As referências de caráter fonoaudiológico na fala materna em E122 (“*Oh a língua aí pra dentro essa língua. Oh.*”) e E124, sobre a posição da língua também apontam para acento(s) de valor(es) mais identificado(s) com a clínica de orientação tecnicista.

Na sequência da cena, observamos que na repreensão à criança, no enunciado 130, a mãe usa a voz da pesquisadora para Artur não sair para o corredor, embora a profissional não tenha falado nada a respeito (“*Lá no corredor, NÃO Art. ART...olha aqui. Olha aqui...vamu lá primeiro ((aponta para a sala)) A Fer não quer que tu saia prá fora do corredor.*”). Tal palavra parece surtir um efeito significativo no menino que, embora tenha discordado ou contrariado as colocações da mãe em diversos momentos, respeita o pedido “da Fernanda”. A

voz do terapeuta aparece no enunciado materno como uma força centrípeta, de autoridade e centralizadora, que Artur acata quando a escuta no pedido de Valquíria. A mãe delimita com fronteiras definidas a voz da pesquisadora para dar-lhe maior autoridade e assim impor a vontade “da fonoaudióloga”. No enunciado em questão, podemos entender que o dizer materno coloca o discurso da pesquisadora em uma esfera diferenciada, que ressoa exigindo um reconhecimento incondicional. A proibição da saída de Artur da sala também é evocada a partir de um tom pedagógico de nível igualmente superior em E132 (“*Os coleguinha tão trabalhando... A gente não pode ficar aqui fora fazendo barulho.*”).

Na trama de vozes em interação, o discurso pedagógico manifesta-se sutilmente no discurso dirigido à criança, em especial no enunciado E132, quando Valquíria argumenta os motivos para o filho não sair da sala. A estrutura do centro de atendimento clínico é comparada a de uma escola, com “colegas” de turma. A pesquisadora parece ser nomeada a professora em E130 (“*Lá no corredor, NÃO ART. Art...olha aqui. Olha aqui...vamu lá primeiro ((aponta para a sala)) A Fer não quer que tu saia prá fora do corredor.*”), a qual não permitiria o afastamento do “aluno”. A voz do professor que quer ver os alunos trabalharem confunde-se com o desejo materno de apresentar Artur “trabalhando” aos olhos da câmera, dentro da sala (de aula?). A saída do menino da sala de brinquedos é associada a “fazer barulho”: o desvio burlaria as regras “escolares”, motivo pelo qual a criança é repreendida e retorna à sala.

Na cena descrita anteriormente, Valquíria não permite que o filho saia da sala (E130), em um tom diretivo que se repete nos enunciados E275, E277, E280 e na primeira parte do enunciado E282 (“*Vem...vem olhá ali o cavalu. Vem...vem Art... Olha que cavalo legal aqui. Eu vô pegá ele. Eu vou dá uma voltinha com ele. Vamú cavalo. Olha o Art lá.*”). Os três primeiros enunciados, como E275 (“*Anda nesse cavalo aqui. Vem cá vê. Tu gosta Art.*”) procuram direcionar os gostos e as escolhas de Artur, parecendo desviar sua atenção para um brinquedo diferente, conforme a preferência materna. A expectativa de incapacidade manifesta-se no dizer materno, que assujeita a criança. A fala da mãe parece já contemplar a resposta que ela deseja ouvir. Dado o desinteresse do menino, na parte final de E282 o tom se altera para uma provocação mais infantilizada, na qual a mãe se coloca em igualdade de interesses com o filho: ela também quer o brinquedo.

As convocações insistentes da mãe para Artur responder são ignoradas pelo menino,

que recusa as propostas e reage mostrando o que quer fazer (E13, E15, E17, E61, E180, E184, E192, E194, E196, E198, E207, E209, E231, E238, E248, E276, E281, E283). No enunciado 13 (“*((continua dirigindo))*”), Artur ignora os pedidos da mãe de cumprimentá-la em E12 (“Oi Art. ()”), fato que se repete em E15 (“*((vai em direção à casinha))*”) e E17 (“*((continua dirigindo))*”), após a mãe insistir no pedido. O dizer materno, que parece tentar falar pelo filho, dizendo o que ele deveria enunciar (E12 (“Oi Art. ()”), E14 (“*Esqueceu de dá oi?*”), E16 (“*ART... vai me dá oi filho?*”)), em uma tentativa de esconder (mostrar?) sua “alteração” de linguagem, é recusada por Artur, que a ignora ou protesta com seu jargão onomatopaico ou silabado (“*Brrr:::A*”, “*Mum:::*”, “*PÃ-pã-mu*”, “*ABÁ!*”, “*Bã:::*”, “*Brrrum*”). Quanto maior a insistência nos enunciados maternos em mostrar a capacidade discursiva do menino, mais ele parece distanciar-se dos padrões da língua, silenciando em resposta ou salientando a manifestação clínica em sua fala. Os tons de angústia, tão temerosos pelo fracasso diante do observador, entrelaçam-se ao dizer materno na insistência em mostrar que o filho sabe falar.

Quando Artur toma a iniciativa na interação e não é compreendido pela mãe, termina por desistir de fazer-se entender. Nos enunciados E40 (“*((vai com o carro em direção à mãe)). Gu. A dadababaBÁ?*”) e E42 (“*((aponta para a roda)). Ga. Ga.*”), o menino tenta contar à Valquíria sobre a roda do carro e não é compreendido. A criança chega a corrigir a hipótese da mãe (E43: “*É de brincar.*”) em E44 (“Nã.”), quando Valquíria insiste em sua suposição e leva Artur a contestá-la novamente, abandonando o diálogo. A mãe ainda tenta justificar suas respostas (E47: “*Não sei o nome desse brinquedo aí mano. (Qual que será mesmo...)*”), porém o menino afasta-se diante da incompreensão materna. Em outros trechos, como de E78 a E120, a proposta da criança é compreendida pelas interlocutoras (E94: “*É uma xícar(...) É uma xícara... que legal!*”), o que leva a uma continuidade do diálogo (E95: “*Aha. ((empurra o carro e entra na cozinha))*”). Quando os gestos e a expressão verbal de Artur são significados pela pesquisadora e sustentados por Valquíria, o menino parece autorizar-se a enunciar, produzindo inclusive enunciados mais inteligíveis como “*Papá!*” (E86).

Outra questão a ser destacada é o momento em que Valquíria abre possibilidade de Artur escolher, o que pode ser observado no momento em que a mãe dirige-lhe a palavra ao menino de forma menos impositiva, a criança parece produzir respostas mais compreensíveis. Ao harmonizar-se com o tom de aposta da pesquisadora-fonoaudióloga, a mãe permite que o menino discorde de sua proposta (na sequência E197 a E201), momento em que se observa uma resposta mais inteligível do menino (E198: “*((olha para o carro de Val)). Na. ((balança*

a cabeça negativamente))” e E200). A palavra da pesquisadora entrelaça-se ao discurso materno, o qual passa a expressar um status de saber do pequeno interlocutor no diálogo.

As possibilidades discursivas de Artur aparecem novamente no trecho entre E148 a E167, quando a pesquisadora e Artur conversam sobre os carros e o menino se faz entender. O mesmo ocorre em algumas partes na cena entre E186 a E212, quando Valquíria oferece o cavalo para o filho. Embora a mãe insista em apresentar o brinquedo, a criança sustenta sua negativa em E198 (“*((olha para o carro de Val)). Na. ((balança a cabeça negativamente))*”), E200 e E207. O dizer materno parece endereçado a uma representação de bebê quando diz o que Artur deveria brincar, colocando-lhe como incapaz de escolher adequadamente um brinquedo. Com a persistência materna no assunto, Artur parece perguntar a opinião da pesquisadora em E211 (“*((olha para Fer)). Ahm. Avá?*”), que não assume tal lugar de decisão em sua resposta (E212: “*É...podemu (...)*”). O enunciado da pesquisadora dá liberdade ao menino de seguir ou não a proposta da mãe, permitindo à criança escolher outra brincadeira. O trecho seguinte (E224 a E254) traz características semelhantes: o menino persiste em sua escolha pelos instrumentos musicais, apesar das interrupções maternas para limpar seu nariz. Após a terceira interrupção, Artur protesta em E231 (“*((demonstra desconforto ao limpar o nariz e vira o rosto)) ABÁ!*”) e E238, continuando a atividade musical. A criança procura defender seu lugar de sujeito e dono de suas escolhas, apesar da postura materna apontar para a direção oposta.

O dizer materno parece tentar exhibir, algumas vezes, as brincadeiras que a criança conhece. Vozes que compõem o discurso de Valquíria levam o filho para o período inicial de sua vida, ao mesmo tempo que lhe colocam como objeto de avaliação clínica. A mãe lembra ou tenta direcionar o interesse do menino para atividades do primeiro período de tratamento de Artur, em estimulação precoce (E39, E175, E197, E208), sem sucesso. Alguns exemplos são os enunciados E175, em que Valquíria diz: “*Art passa aqui dentro uma vez ((aponta para o minhocão)) prá nós vê. Aqui ó.*” e E197, no qual Valquíria diz: “*Olha aqui outro carro oh. Lembro que tu gostava desse aqui também. Até tu descobrir esse aí esse aqui era legal.*”. O comportamento da criança, assim como sua linguagem, é também colocado em lugar de ser observado, analisado. Contudo, as brincadeiras propostas buscam um “terreno seguro”, cujas atividades o menino domina. O uso da expressão “esse aí” em E197 também sugere um distanciamento axiológico materno da escolha da criança, marcando a preferência da mãe pelo brinquedo “de antigamente”. Assim, no conflito de vozes, podemos ouvir o desejo materno de

voltar no tempo para ver as condutas dos primeiros anos de vida e a necessidade de ver (e mostrar) o filho bem sucedido no momento atual. O menino contraria as demandas maternas, marcando que seu período na estimulação precoce terminou e agora possui novos interesses e desafios: talvez sejam esses que tanto assustam Valquíria.

A naturalidade do diálogo, embora comprometida pelo contexto clínico que a cena evoca, desenvolve-se no decorrer da filmagem, que é finalizada pela mãe do menino com o comentário (decepcionado?) do enunciado 288, no qual diz a Artur: “*É meu filho. Nessa sala não tem po-proposta. Só brincar*”. O enunciado parece resumir o conformismo materno após as tentativas de Valquíria em direcionar as atividades de Artur para um caráter mais terapêutico, porém garantindo que ele tenha sucesso ao produzir as mesmas tarefas que fazia nos primeiros anos de terapia. *Acentos avaliativos* no discurso materno sugerem um desapontamento pela proposta (ou falta dela, segundo a mãe) da filmagem favorecer um brincar mais espontâneo, sem intervenções dirigidas. A valorização da intervenção clínica (cujo lugar a pesquisadora ocupou no início do tratamento de Artur) opõe-se ao tom de desqualificação da atividade menos tecnicista. O brincar sem roteiro parece intimidar Valquíria, que parece preferir um script com as cenas já conhecidas (e vividas) a arriscar-se em um plano onde não sabe o que dela e (do filho) é esperado.

Em relação à responsividade do enunciado, percebemos que o discurso materno dirigido à criança dialoga não apenas com o filho, mas com vozes sociais que da interação com ele emergem. A expectativa da clínica e da sociedade de um modo geral leva a mãe de Artur a interrogar o desempenho do menino como locutor, questionando a criança a fim de mostrar o discurso infantil. As demandas de Valquíria para que o filho fale parecem perguntar à pesquisadora-fonoaudióloga como Artur está. O contexto da filmagem também provoca a cena terapêutica, na qual a mãe insegura prefere justificar a ausência do dizer infantil e/ou responder pelo menino as indagações da pesquisadora (E11, E19 e E27 (“*Ah é Art? {Bate o carro?}*”)) do que arriscar-se a vê-lo falhar. Submetido às respostas maternas, a Artur resta somente o silêncio. A linguagem da criança parece colocada como objeto de estudo do observador, em momentos em que a mãe parece convocar a voz ausente do fonoaudiólogo

Quando a pesquisadora insiste em dirigir sua fala ao menino (E29: “*Ãha... A mamãe diz que bate o carro né? Faz bum! ((bate na mesa))*”), Artur parece surpreso em ser tomado como interlocutor e responde verbalmente (E30: “*((para o carro e olha surpreso para Fer))*”)

brrruu...brrruuuum ... Pá!”), apesar de Valquíria ter respondido por ele no turno de fala anterior. A criança consegue sustentar o discurso mesmo nos momentos em que sua atividade é interrompida pela mãe (E224 a E254), protestando pela interrupção ou continuando a brincadeira e respondendo à pesquisadora-fonoaudióloga.

Na cena descrita a seguir, destacam-se momentos em que Artur sustenta seu lugar no diálogo (seja de forma verbal ou não verbal). Em E224, Artur demonstra interesse pelos instrumentos musicais: “*((vai até os instrumentos musicais e pega um violão)) Ah::: BU. {Ah-bã. Bã.}*”. A mãe interrompe em E225: “*{Deixa a mãe olha o nariz do Art...aí. Deixa a mãe olhar vê se tá sujo. Deixa a mãe ver. Vamu limpá só um pouquinho ((limpa o nariz sangrando enquanto Art toca violão))}*”. A pesquisadora procura retomar uma abertura para o diálogo em E226 (“*A mãe disse que tu sabe cantar agora... né mãe?*”), conseguindo a resposta “*Sabe:::*” de Valquíria, em E227 e em E228 ao perguntar a Artur: “*Que qui tu aprendeu a cantar? Hum*”. Entretanto, a mãe volta a interromper em E229: “*Deixa a mãe olhar de novo? ((limpa novamente o nariz do filho))}*”. A pesquisadora questiona novamente o menino em E230: “*Do sapo tu aprendeu a cantá?*”. No mesmo momento, a criança queixa-se da intervenção materna em E231: “*((demonstra desconforto ao limpar o nariz e vira o rosto)) ABÁ!*” .

Na sequência, Valquíria persiste na interrupção em E237 (“*Tá difícil limpar esse nariz... Vou buscar outro.*”) e em E239 (“*Vô buská outro. ((vai pegar outro lenço))}*”), fato que leva Artur a uma nova queixa em E238 (“*((demonstra novamente desconforto ao limpar o nariz e vira o rosto)) ABÁ!*”) e a sustentar seu interesse em E240 (“*((toca violão))}*”). A pesquisadora segue questionando-o em E241 (“*E o sapo. Sabe do sapu?*”), que leva à resposta de E242 (“*((olha para Fer)) Tá.*”). A partir de tal resposta, a pesquisadora passa a cantar a música em E243 (“*((canta)) O sapu não lava o pé... não lava porque não qué. Eli mora lá na lagoa não lava o pé porque não qué... Mas qui...ch(...)*”), a qual é completada por Artur em E244 (“*((toca violão durante a música)) (... Bababã ((levanta o dedo))}*”), fato comemorado pela pesquisadora-fonoaudióloga em E245 (“*Isso aí!*”). O menino demonstra satisfação em E246: “*((sorri e continua tocando))}*”. Valquíria volta a interromper em E247 (“*Dexa a mãe limpá de novo. Tá sujo. ((limpa o nariz de Art))}*”), levando a um novo protesto em E248 (“*Bã::: ((demonstra descontentamento)) Ah. ((aponta com o violão para Fer))}*”).

Nas observações anteriores, é possível perceber uma relação entre a interação de vozes na fala do adulto e a forma como a criança elabora seus enunciados. Logo, as vozes do

discurso materno parecem produzir um efeito na fala infantil, seja para o favorecimento de Artur ingressar no mundo da língua seja na criação de barreiras para que o menino se instaure na linguagem. Entretanto, a criança parece ter condições de sustentar seu lugar enunciativo mesmo em momentos que seu espaço como locutor não é assegurado pela mãe. Ainda assim, a manifestação clínica de linguagem que Artur apresenta (um importante atraso na linguagem expressiva) evidencia as implicações das eventuais dificuldades maternas em percebê-lo como interlocutor.

Em alguns momentos, o discurso materno manifesta um tom de expectativa quanto às possibilidades de resposta da criança, conforme observamos nos enunciados E22, E31, E39, E43, E45, E54, E56, E63, E67, E90, E104, E122, E288. Vejamos alguns exemplos: E22: “*Êe vai me batê! Heeh!*”; E31: “*Legal Art. Viu ART?*”; E43: “*É de brincar.*”; E56: “*Tudo bem Art?*”. A tais enunciados, Artur passa a responder de modo mais adequado à expectativa da pergunta, seja com gestos ou produção verbal. O menino atende aos pedidos maternos e E123, perguntando quando não há entendimento (E32, E64, E90, E105), manifestando interesse em manter a comunicação no momento em que é considerado interlocutor.

Outra situação aparece em E57, em que a criança responde “*U-em*” à pergunta materna “*Tudo bem?*”, apontando claramente para uma semelhança entre os enunciados e coerência da resposta infantil. O mesmo ocorre em E68, quando Artur responde “*Au*” para o questionamento “*Legal?*” de sua mãe. A investigação sobre como o discurso materno aparece na manifestação clínica de linguagem de Artur revela o caráter social no qual a linguagem infantil se instaura. O desempenho enunciativo da criança parece sofrer influência da maneira que lhe dirigem a palavra.

Embora não seja o objetivo do presente estudo, observa-se a mesma reação do menino nos diálogos com a pesquisadora, cujos enunciados responde de forma bastante inteligível (E30, E70, E86, E114, E136, E151, E153, E200, E211, E242). Em E86, por exemplo, diz “*papá!*”, respondendo ao comentário da pesquisadora “*É...papá.*”. Já em E200, Artur responde “*Nã.*” à pergunta “*Não?*”. Em alguns momentos limita-se a onomatopeias ou produções silabadas, porém sempre manifestando intenção comunicativa nos gestos ou na prosódia. O tom de aposta nas perguntas da pesquisadora parece operar, assim como nos enunciados de Valquíria, como constituinte do discurso da criança. As respostas da criança *refletem* a crença em suas possibilidades de ser um sujeito falante, ao mesmo tempo em que

refratam a realidade, reacentuando o discurso a partir da subjetivação de Artur. O menino atualiza em seus enunciados, verbais ou não, sua singularidade e sua perspectiva da realidade. A dialogização das vozes sociais, discutida por Bakhtin (2010), aparece no discurso dirigido ao menino, quando a interação das vozes da clínica, do social e da fantasmática familiar compõe a fala materna. Tal discurso direciona-se, além do interlocutor, a uma instância acima dos participantes, a qual Bakhtin (ibid.) chama de *supradestinatório superior*. É um elemento constitutivo do enunciado, que recebe diferentes expressões ideológicas concretas. No caso em foco, observamos que o dizer materno responde a ideologias e a elas interroga, assim como os enunciados da criança que, dentro de suas possibilidades, também dialogam com as diferentes concepções acerca da imagem que lhe oferecem como locutor.

No discurso materno em análise, observamos um confronto de vozes que, ao direcionar-se ao interlocutor Artur, revela, seguindo a teoria dialógica (BAKHTIN, 2010), uma imagem discursiva do outro, cuja orientação constitui os sentidos do dizer. Assim, quando Valquíria endereça sua fala ao filho, constitui uma imagem dele como locutor. Como visto nos enunciados anteriores, diferentes tons de expectativa (aposta e de apreensão) emergem no endereçamento à criança, que parecem paralisar as possibilidades maternas em perceber o filho com potencial enunciativo. O direcionamento dos enunciados maternos parece ter um importante efeito no discurso infantil, uma vez que sua aproximação (ou não) dos padrões de sua língua materna é influenciada pelo tom que predomina no dizer materno. A análise das imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança no diálogo com o adulto aponta então para uma pluralidade de representações no que se refere à expectativa materna quanto aos progressos da linguagem de Artur.

Alguns trechos da filmagem indicam um desconforto materno ao perceber no menino questões relacionadas à imagem social que a deficiência evoca. Valquíria mostra incômodo com a projeção de língua do filho em E122 e E124, pedido que leva o menino prontamente a obedecer a mãe. A característica de macroglossia (língua grande) ou boca pequena com projeção de língua da Síndrome de Down costuma ser associada à deficiência intelectual, embora tal relação nem sempre corresponda à realidade. A projeção da língua pode evidenciar para a mãe o sinal clínico, incomodando-a a ponto de pedir ao menino que coloque a língua na cavidade oral. As relações dialógicas estabelecidas na constituição de sentidos no discurso familiar em questão apontam para uma incerteza quanto à instauração da criança com deficiência na linguagem, que soa ao lado de um desejo de aposta nas capacidades do menino.

O conflito de vozes parece interrogar as possibilidades de Artur como locutor.

A manifestação clínica de linguagem da criança parece relacionada à composição da imagem de locutor que dela é elaborada. Nos diálogos observados no primeiro registro, é possível perceber uma ligação muito próxima entre as expectativas que as vozes do discurso materno manifestam e as respostas da criança. O *endereçamento* do dizer de Valquíria constitui uma imagem de locutor instaurado por diferentes vozes, que interagem de forma dinâmica. A maneira como emerge a tensão de vozes parece determinar se há esperança na capacidade discursiva de Artur ou se suas possibilidades de enunciar são desacreditadas, aspecto que parece influenciar nos recursos que o menino utiliza para comunicar-se em cada enunciado.

3.2 SEGUNDO ENCONTRO

O segundo registro foi realizado inicialmente na sala de recursos (brinquedos), porém Artur saiu com o carrinho para fora da sala e permaneceu a maior parte da filmagem no corredor. Foi respeitada a escolha da criança, a fim de preservar a espontaneidade da cena. Participaram do registro Artur (criança), Valquíria (mãe) e Fernanda (pesquisadora). Alguns trechos da transcrição foram ininteligíveis devido ao ruído ambiental e ao quadro gripal dos participantes, visto que era período de frio na ocasião. A “dispersão” de Artur levou Valquíria a demandar mais frequentemente da pesquisadora questões terapêuticas.

3.2.1 Discurso familiar sobre a criança

A segunda filmagem permite uma maior observação do discurso materno sobre Artur, uma vez que o menino afasta-se por alguns momentos da mãe e da pesquisadora ao interagir com outras pessoas. O discurso de Valquíria sobre o filho é tecido por diferentes vozes sociais. No que se refere à *interação de vozes no discurso*, é possível perceber que Valquíria procura justificar a ausência de respostas do filho no momento em que a atitude dele é autorizada pela pesquisadora-fonoaudióloga em E2 “(...)vamu, né? ((risos))” e seus pedidos

ignorados por Artur. Em E9, a mãe parece relacionar a conversa com os adultos com “perda de tempo”. No enunciado, é possível perceber uma certa tensão na interação de diferentes vozes, em que os pedidos anteriores para retornar à sala contrastam com o julgamento de “perder tempo” na sala. É relevante lembrar que, no registro anterior, Valquíria não havia permitido que o menino saísse da sala, atribuindo o motivo a um suposto desejo da pesquisadora. Embora sugira inicialmente discordar da escolha, parece conformar-se com a decisão da pesquisadora e da criança, sugerindo não ter opção.

Valquíria volta a comentar as produções verbais do filho, parecendo apresentar (questionar?) a linguagem de Artur para a pesquisadora. O enunciado E95 (“*Esses () de conversa.*”) é proferido após um diálogo entre mãe e filho, convocado por Valquíria. A pluralidade de vozes evidencia novamente o conflito entre a angústia materna acerca do atraso de linguagem do menino e a necessidade de mostrar sucesso de Artur nas produções de linguagem. A angústia é evidenciada na sequência da interação (de E100 até E138 e em alguns trechos entre E152 e E162), cujas falas apresentam vários comentários sobre uma possível perda auditiva da criança. Os enunciados mais notórios sobre tal questionamento são E100 (“*(...) daí ele tem um ouvido que ele não escuta...né... Só que eu ainda não peguei o resultado*”), E102, E106 (“*Eu acho que vai ter que usar o aparelhinho.*”), E109 (“*Eu sabia que ele tinha perda mais ou menos () eu já { ()*”), E111 (“*Mais ou menos é que ele () tudo... Mostrou que ele ouvia naquele... {Mas quando ele me falou que ele... ()*”), E118, E121.

As vozes no discurso de Valquíria manifestam tons que sugerem uma aparente certeza em relação à perda auditiva do filho, como na primeira parte dos enunciados E100: “*(...) daí ele tem um ouvido que ele não escuta (...)*”; E102: “*Ele tinha () que ele tinha...*” e E109: “*Eu sabia que ele tinha perda (...)*”. Ao mesmo tempo, nos finais dos enunciados parecem questionar o diagnóstico: E100: “*(...) Só que eu ainda não peguei o resultado*”, E102: “*(...) Só que não tava pronto ainda.*” (referindo-se ao exame), E109: “*Eu sabia (...) mais ou menos (...)*”. Outros enunciados, como E106 (“*Eu acho que vai ter que usar o aparelhinho.*”) e E118, parecem assumir a incerteza quanto ao possível déficit sensorial e consequente necessidade de tratamento.

A palavra médica manifesta-se no dizer de Valquíria, como constatamos na discussão sobre o diagnóstico de perda auditiva do menino. Em um primeiro momento, a mãe aceita

plenamente os resultados comunicados no hospital, mesmo ainda não tendo recebido os documentos (E100: “(...) *daí ele tem um ouvido que **ele não escuta**...né... Só que eu ainda **não peguei o resultado**”). Valquíria chega a fazer hipóteses acerca do encaminhamento clínico, possivelmente a partir da devolução médica que recebeu no hospital (E106: “*Eu acho que vai ter que usar o aparelhinho.*”). Assim, incorpora o dizer médico ao seu em E109, ainda que pareça ter dúvidas sobre o diagnóstico: “***Eu sabia que ele tinha perda mais ou menos** () eu já { ()*”. O fato se repete em E111: “***Mais ou menos é que ele** () tudo... *Mostrou que ele ouvia naquele...**”. Valquíria finalmente assume sua dúvida em E118, ao questionar a pesquisadora: “*Então ele vai ter que usá alguma outra coisa?*”. O discurso materno parece então aceitar a palavra médica em alguns momentos e, em outros, ousa discordar do diagnóstico, consultando a palavra do fonoaudiólogo (embora naquele momento a profissional esteja ocupando o papel de pesquisadora), a quem parece atribuir prestígio, mesmo não sendo a terapeuta de referência de Artur.*

A pluralidade de vozes no discurso e a mudança de acento de valor, como observadas nos enunciados destacados, são constantemente retomadas na obra bakhtiniana. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), Bakhtin (Volochínov) afirma que até uma mesma palavra pode apresentar sentidos opostos e manifestar-se em contextos conflitantes, orientados para direções diferentes. Assim, toda a enunciação aponta, ao mesmo tempo, para um acordo e uma divergência com algo, pois os contextos nunca são indiferentes. No contexto desta pesquisa, a tensão de vozes nos enunciados de Valquíria sugere justamente um conflito entre as vozes que concordam com o diagnóstico médico, delegando a ele a certeza da patologia mesmo sem ter visto o exame, e a dúvida se o filho realmente apresenta uma perda auditiva. A interferência da tia de Artur também é evocada no enunciado 155: “*Mas a gente vai... a minha irmã vai conversá com o médico. De uma maneira ou de outra os exames estão prontos ()*”, de forma destacada no dizer de Valquíria, como alguém que poderia elucidar a investigação auditiva do menino. A autocorreção no dizer de Valquíria (“*Mas a gente vai... a minha irmã vai*”(…)) parece apontar a irmã como uma representante da família na interação com a comunidade médica, uma porta-voz no processo diagnóstico.

Outro momento em que podemos observar a interação de vozes é o momento em que é discutida a questão de a família receber a cópia dos exames de Artur e poder encaminhar o atestado para a escola, direito questionado por Valquíria em E123 (“*Me dá me dá eles não me dão... né Fer?*”), E133 (“() *se a creche aceita né Fer.*”) e E138. O tom materno chega a

oscilar em E131 (“() *áí eu posso pegá e mando prá creche.*”), sugerindo a ideia de “poder” buscar o exame e o comprovante, encaminhando-os para a escola, para em seguida duvidar se haverá aceitação do documento na instituição de ensino.

Em trechos como dos enunciados E193 ao E196, a maneira de apropriação da palavra alheia parece mudar, no momento que a mãe antecipa o dizer de Artur em sua fala, supondo sua resposta. Em E193 (“*Que que tu queria contá ali que tu viu na janela?*”), a pesquisadora questiona o menino, quando tem em resposta, em E194 (“*((olha para a janela)) Nã.*”), uma resposta negativa. Ao seguir perguntando, em E195 (“*Não era nada de mais?*”), a pesquisadora tem em resposta uma hipótese da mãe, que diz em E196: “*Queria mas achô melhor não perdê o carro.*”. As fronteiras entre o discurso infantil e o materno aparecem atenuadas no dizer de Valquíria, que antecipa a possível resposta do filho e a sobrepõe em seu enunciado. Assim, a voz da criança aparece ressignificada no discurso da mãe.

A fala materna incorpora a voz de aposta da pesquisadora-fonoaudióloga em seu discurso, que atribui significação à produção infantil no comentário que faz à pesquisadora sobre Artur (E196: “*Queria mas achô melhor não perdê o carro.*”). No enunciado 196, Valquíria supõe uma hipótese a partir da resposta do filho em E194, identificando-se com o tom de aposta da pesquisadora: uma entre tantas vozes que habitam o discurso materno.

Em relação à segunda instância de análise, lembramos que a ideia de *atitude responsiva* desenvolvida por Bakhtin (2010) pode ser depreendida desde o início do diálogo entre Valquíria e pesquisadora, na discussão sobre a saída da sala. A resposta de Valquíria em E3 (“*É o jeito, né Fer?*”) sugere não ter outra alternativa, em um tom de descontentamento pelo trio não seguir a proposta inicial de permanecer na sala de recursos. Sob esse aspecto, tomamos Bakhtin (ibid) que afirma que todo enunciado vivo é acompanhado por uma *atitude responsiva ativa*, o que também se observa na sequência da cena, quando a mãe e a pesquisadora seguem a criança pelo corredor, em um gesto que soa como: “sim, é o jeito”. Em E9, também relacionamos a reflexão do pensador russo sobre o fato de o enunciado sempre suscitar resposta: a mãe parece responder ao próprio questionamento ao dizer “*{Imagina num espaço desses se ele vai perdê tempo...}*”, justificando a opção do filho pela área do corredor. O tom de expectativa em relação à técnica da sala de atendimento acata um tom mais compreensivo e resignado no último enunciado da cena.

Outro momento em que a responsividade se faz presente é a discussão sobre a possível perda auditiva de Artur. Ao narrar o processo avaliativo da audição do filho, Valquíria suscita resposta ao enunciar um possível resultado de déficit auditivo, ainda que não pergunte diretamente. O endereçamento dos enunciados mostra-se claramente dirigido à imagem da fonoaudióloga e não da pesquisadora-cinegrafista. É possível observar a demanda nos enunciados E100, E102, E104, E106, E111, finalizando o diálogo com a pergunta direta em E118 (“*Então ele vai ter que usá alguma outra coisa?*”). Em E100 e E102, Valquíria aponta para um possível diagnóstico, embora não tenha acesso ao exame que o confirme. O enunciado E104 sugere que a confirmação do exame demorará a acontecer, pois a próxima consulta ocorrerá “só” no dia trinta e um (quinze dias depois do segundo encontro). A demanda da mãe por um posicionamento clínico volta a aparecer em E106, ao afirmar o que pensa sobre uma possível intervenção; em E111, quando afirma já conhecer a deficiência sensorial, ao mesmo tempo que manifesta incerteza sobre a questão no mesmo enunciado; em E118, a dúvida sobre o prognóstico é manifestada de forma clara. Embora o último enunciado seja o único caracterizado como pergunta, os demais também suscitam resposta e buscam, de certa forma, um encaminhamento clínico da interlocutora.

Quanto aos pressupostos da teoria dialógica, Bakhtin (ibid), ao discutir o caráter responsivo do enunciado, refere que o enunciado compreendido sempre encontra “um eco” na resposta do interlocutor. No caso desta pesquisa, o lugar de terapeuta, que a mãe parece atribuir à pesquisadora ao falar sobre o filho, é convocado pelas respostas presumidas (nos enunciados de Valquíria), que dão voz à representante da fonoaudiologia. Tal imagem de clínica estabelece-se em uma instância que Bakhtin (2010) chamaria de *supradestinatório*, participante situado em um nível superior e constitutivo do discurso. Ao enunciar, a mãe dirige suas inquietações sobre Artur a um saber clínico.

A cobrança materna à posição institucional (para uma imagem institucional de garantia de direitos) se dá em E123 (“*Me dá me dá eles não me dão... né Fer?*”) e em E133 (“*() se a creche aceitá né Fer.*”), ao queixar-se sobre o fato de não ter recebido os exames do filho e sobre uma possível recusa da escola de Artur em receber o atestado da consulta. Os enunciados citados manifestam uma outra representação de *supradestinatório*, relacionado às instituições públicas (hospital e escola). É relevante salientar que a pesquisadora trabalha em uma Fundação que articula e desenvolve políticas públicas na área da deficiência, fato que lhe

pode levar a tomar as responsabilidades institucionais no campo da saúde e educação, reclamadas pela mãe.

A partir da cena discutida, podemos perceber no discurso materno o reconhecimento de sua posição em relação às hierarquias institucionais e escolares. A fala de Valquíria parece discordar da colocação da pesquisadora sobre o seu direito de acesso aos exames do filho, em E121, E127 (“*Uma coisa que () até tá... mas não é prá mim ()*”), E157 (“*Não aceitam{()}*”), referindo-se à recusa da rede em aceitar exames de outras instituições e E138 (“*{ ((tosse)) Mas daí digamos que precisava de um prá levar prá xerox né? Aí tem que guichê lá na PUC se vai muito ali eu consigo. Na pediatra eu consigo -- (...)*”). A fala materna parece questionar seu direitos legais como responsável pelo filho, sugerindo assegurá-los apenas com muita insistência. O mesmo ocorre ao referir-se à instituição de ensino, no enunciado E133: “*() se a creche aceita né Fer.*”, referindo-se aos documentos do hospital. Emerge, na tessitura de vozes, o ponto de vista que duvida da aceitação da escola, também colocada em uma hierarquia superior, como se tivesse o poder de recusar a documentação trazida pela família.

A *orientação emotivo-volitiva* que a personagem tem em relação ao mundo, seus sentimentos e desejos apontam, seguindo os pressupostos bakhtinianos, para a produção dos sentidos do enunciado. Nos enunciados em análise, podemos observar que a forma como Valquíria se apropria dos enunciados alheios mostra a posição de submissão a que se submete em relação às instituições frequentadas por seu filho. Parece colocar-se, enquanto responsável por seu filho, um sujeito que demanda atendimento, em uma posição inferior, que precisa persistir para assegurar os direitos de seu filho. A imagem externa, depreendida nos discursos em circulação, que Valquíria supõe de si e de seu filho no que se refere à garantia de seus direitos faz referência a um certo lugar de desvalimento, o que permite perceber a posição assumida de um lugar de dificuldade em solicitar os exames de seu filho.

3.2.2 Discurso familiar dirigido à criança

Na obra bakhtiniana, os enunciados são entendidos como portadores de ecos de outros enunciados, de palavras alheias. Essa característica pode ser observada no início da filmagem, em que ecos se fazem ouvir no discurso materno, quando fala pausadamente ao filho em E5

(“AR-T... *Va-mu lá na sa-la?*”) e E7 (“VA-MOS AR-T?”): o discurso silabado aparenta uma possibilidade de não resposta do menino, como se fosse necessário falar de maneira pausada para que ele (compreendesse?) aceitasse a proposta. No entanto, Artur parece recusar a forma de convocação materna em E6 (“(*olha rapidamente para sua mãe e continua dirigindo*)”) e E8 (“(*desloca-se mais rápido*)”).

O dizer materno direcionado a Artur mostra mais uma vez tons diretivos, que solicitam condutas de comportamento e de linguagem do menino. Nos primeiros minutos da filmagem, vimos que Valquíria solicita duas vezes (em E5 e em E7) para que o menino retorne à sala onde o trabalho foi iniciado. A resposta da criança, embora não seja verbal em E6 e E8, sugere uma recusa ao pedido da mãe. Em seguida, as manifestações verbais infantis indicam seu verdadeiro interesse: o carro de brinquedo. Ao acenar em E10 (“{ (*acena para pessoas que aguardam na sala de espera*)”) e chamar a atenção da mãe em E11 (“(*segue dirigindo e olha para trás*) *ÃH.*”) e E15 (“*Ah-Ah*”), o menino parece querer falar do carro, produzindo seu som em E17 (“*Mon. ((bate a porta do carro com a mão))*”). A posição axiológica assumida por Artur em relação aos tons maternos parece uma tentativa de sustentar seu lugar de sujeito que manifesta suas vontades, seja de forma verbal ou não. O tom mais dirigido da fala materna parece perder força nas respostas da criança.

Na cena seguinte, o dizer de Valquíria parece atenuar os tons mais diretivos, sendo possível ouvir ecos de aposta em E16 (“*Art. Como é (...)*”), E18 (“*BÁ. (...) como é que é o motorista faz {prá () esse negócio?}*”), E22, E24, E26, E28 (“*Estragô?*”), E30 (“*Furô?*”) e E32. Os limites entre os tons de aposta nos enunciados da mãe e da criança tornam-se tênues, sendo evidenciados em enunciados como E17, E19 (“{*Bã.*”), E23, E25, E27, E29 (“*Ô. ((abre a porta do carro e aponta para o pneu))*”), E31 (“*Ah. ((aponta para o pneu))*”) e E33. Quando Valquíria dirige-se ao filho tentando questionar algo de sua brincadeira que desconhece, trazendo na pergunta o endereçamento a um possível interlocutor, tem como resposta, ainda que bastante simplificado, um enunciado coerente e mais aproximado dos padrões da língua: assim a resposta para “*furô (pneu)?*” é “*Ô*”, enquanto o menino aponta para o pneu que fur + “*ô*”. O dizer materno passa a incorporar o discurso infantil, que assume seus tons de expectativa e enuncia a partir da possibilidade de ser falante.

No trecho inicial, é possível observar que as respostas do menino mais próximas da linguagem verbal acontecem quando o tom materno desloca-se de solicitação para pergunta à

criança, como acontece em E16 (“*Art. Como é (...)*”), E18, E24 (“*(...) Art. hein ART? Ô ART.*”), E26, E28 (“*Estragô?*”) e E30, obtendo em resposta E17 (“*Mon. ((bate a porta do carro com a mão))*”), E19, E25 (“*((olha para a roda, pára o carro e depois olha para a mãe))... Ah?*”), E27, E29 (“*Ô. ((abre a porta do carro e aponta para o pneu))*”) e E31. O lugar de locutor enunciado nas falas maternas da cena inicial parece ser recebido por Artur como uma possibilidade de enunciar: os *acentos de valores* dos enunciados de Valquíria sugerem uma expectativa de resposta do interlocutor e assim são tomados pelo menino.

Quando Valquíria deixa de solicitar o filho, apenas comentando em E32 (“*Furô o pneu (...)*”) o que já havia perguntado, leva o menino a endereçar seus enunciados para a pesquisadora em E35 (“*ABÃ ((olha para FER))*”), que repete a conduta da mãe em E38 (“*Ah... {fechô}*”), limitando-se a comentar a ação da criança. Simultaneamente, Valquíria retoma o tom de ordem em sua fala e enuncia em E39: “*{Não bati forti.*”. A tal reivindicação Artur aceita plenamente, parando logo após (E40: “*Mama. ((se aproxima de uma parede e pára)) {Mama.}*”). O enunciado seguinte (E41 “*{Olha a PAREDE, seu motorista.}*”) parece ecoar, paralelamente ao alerta, um tom de autonomia ao interlocutor, “o motorista”. Artur se apropria da tonalidade que lhe permite independência (E42 “*Ah::: ... ((volta a deslocar-se de carro, pára para procurar um som em uma porta aberta e volta a dirigir)) Hum::: ...*”).

A cena volta a apresentar uma tendência favorecedora de linguagem quando a criança convoca a pesquisadora em E64 (“*A-MÃ. ((olha para Fer e aponta para a direção do corredor))*”). Quando a pesquisadora responde, perguntando em E65 a que Artur se referia (“*Aonde tu quer ir?*”), recebe, em E66 (“*Mam. ((aponta novamente e dirige para a direção indicada)) Ma-a::: ((olha para trás e acelera a velocidade))*”), uma resposta coerente com a solicitação que recebeu. Ainda que o foco do trabalho não seja o discurso da pesquisadora-fonoaudióloga, consideramos relevante destacar alguns trechos da conversa com o menino, a fim de analisar as reações da criança. Em um deles, a pesquisadora questiona o enunciado E142 (“*O que qui tu qué contá prá mãe?*”), recebendo em resposta “*AH*”, em E143. Com a retomada do questionamento, em E144 (“*Qué qui tem ali?*”), Artur responde em 145 e 147 (“*Ahah::: e ((olha para a janela e para Fer, depois mostra o pé))*”). Na sequência de questionamentos, o menino responde adequadamente ao que lhe foi pedido (E149: “*{((abre a porta do carro, fecha e bate na porta, manobrando)) Uhm:::}*”). A cena se repete a partir de E175, quando o menino encosta o carro na parede. Responde imediatamente em E177 (“*((gira a direção e segue dirigindo, dando tapinhas na porta do carro))*”) e E194 (“*((olha para a*

janela)) Nã.”) após os questionamentos da pesquisadora em E176 (“*E agora... como é que tu vai te virar?*”) e E193 (“*Que que tu queria contá ali que tu viu na janela?*”). Embora com recursos de linguagem mais iniciais, a criança parece incorporar em sua fala o tom que lhe autoriza a enunciar: *acentos avaliativos* no discurso de Artur parecem identificados com a(s) voz(es) que lhe permite(m) dizer.

O trecho subsequente sugere uma *tensão de vozes* entre a necessidade materna de apontar as produções do filho e a angústia de suportar a escassa produção verbal do menino. As ressonâncias dialógicas da preocupação de Valquíria em mostrar o discurso da criança aparecem claramente no enunciado E200 (“*Fala prá Fer {o que tu faz na creche.}*”) e E202 (“*Que qui tu faz na creche?*”), ao insistir na pergunta. Dada a insistência da mãe, Artur parece responder brevemente em E201 e E203 (“*{Ahm. O a mam. ((leva a mão ao rosto))}*”) e “*Mamam. ((olha para a mão e sorri)) Tá. ((sai dirigindo))}*”). O menino dá a impressão de concordar com a hipótese da pesquisadora em E204 (“*Prá mãe esperá um pouquinho. ((risos))}*”) e E205 (“*Ele ta ocupado...né Val. Depois tu conta né Art?*”), fato observado do enunciado E207 (“*Uhm-uhm::: Uhm. ((finge que buzina))}*”). Desde o primeiro pedido de Valquíria, as respostas da criança dão uma ideia de recusa em colocar seu dizer como “vitrine” diagnóstica, respondendo brevemente e retomando sua brincadeira.

O menino mostra resistir bravamente à saída de si mesmo no plano dos valores, para entregar-se totalmente ao plano do outro materno. Para Bakhtin (2010), o sujeito se submete pelos valores alheios: inicia vivendo para o outro até encontrar sua própria voz em meio ao grande coral dos outros. O autor russo (ibid.) refere que a atitude a respeito do outro é ativa, mas a vivência no “coro dos outros” torna o sujeito passivo diante da atitude do outro em relação a ele. Assim, acerca do caso em foco, podemos entender que por mais que a criança sustente seu próprio dizer, submete-se às possibilidades de linguagem que a mãe lhe apresenta. O tom médico que perpassa o discurso materno, o qual precisa apresentar “a fala” de Artur para uma aparente avaliação clínica, parece evidenciar sua manifestação clínica de linguagem. Nos exemplos anteriores, é possível constatar que, em um mesmo enunciado materno, surge também uma voz que deseja veementemente apresentar o sucesso do filho, insistindo para que ele fale: a tal tonalidade de expectativa que o menino parece esforçar-se em responder.

Artur segue manifestando ativamente seu lugar de locutor, enunciando de forma verbal em E210, E212 (“((*tosse e olha para Fer, apontando para a sala*)) *A mamam*”), E214 (“*Bãmu.*”), E216, E219, E223 (“*Ah. ((aponta para outra sala))*”), E225, E227, E230, E232 (“*Nãm-bã.*”), E234, E236 e E238. O menino responde aos comentários da pesquisadora (E213 (“*É? O que qui tem lá?*”), E215 (“*Vamu.*”), E22, E224 (“*Essa tá trancada {eu acho}*”), E226, E228, E233 (“*Eu não achei a chave. Só aquela ali a tia abriu prá nós.*”)), os quais atenuam a demanda clínica e sustentam seu lugar no diálogo. Tal postura parece ser assumida em algumas falas de Valquíria, que assimila a palavra da pesquisadora em E210 (“*E agora não deu nem prá falá? Só o () hein Art?*”), E218 (“*E agora?*”), E220, E229 (“{*Tá fechada:::*”). A palavra da pesquisadora-fonoaudióloga funde-se com o discurso materno, oportunizando espaço para a enunciação de Artur.

A partir do enunciado E212 (“((*tosse e olha para Fer, apontando para a sala*)) *A mamam.*”), Artur parece assumir a iniciativa do diálogo, sustentando-o à medida que seu discurso é nutrido pela mãe, que o questiona em enunciados como E128 (“*E agora?*”) e E229 (“{*Tá fechada:::*”), e pela pesquisadora, nos enunciados E213 (“*É? O que qui tem lá?*”), E222 (“*Que qui tem lá que tu viu?*”), E224, E226, E228 e E231. O *acento avaliativo* que predomina no dizer de Artur é o de aposta, de possibilidade discursiva, reagindo às expectativas de seus interlocutores. O entrecruzamento dos *acentos avaliativos* de Valquíria, que oscilam entre as possibilidades de discurso infantil e o temor da patologia, repercute na maneira como seu dizer se coloca em relação ao menino. A *entonação expressiva* da criança varia conforme o contexto e sua intenção enunciativa, ainda que se manifeste por meio de produções linguisticamente semelhantes como “*bã*”, “*Bah.*”, “*Nãm-bã*”, “*Bã-BAM.*”. Não podemos tomar tais enunciados considerando apenas a língua como sistema, mas sim como enunciado concreto produzido em um contexto enunciativo particular que orienta a produção dos sentidos. A análise de acentos de valor nos permite compreender sentidos de palavras que seriam, a princípio, ininteligíveis se analisadas de maneira abstrata.

Para Bakhtin (Volochínov) (2009), a língua como sistema carece de *orientação avaliativa*, visto que o sistema entendido de forma abstrata não percebe o valor concreto e histórico do conjunto do enunciado. Assim, ao observarmos os enunciados em sua situação de enunciação, depreendemos sentidos diversos, mesmo que não tenham formas linguísticas reconhecidas. Em E232 (“*Nãm-bã.*”), por exemplo, se considerado o contexto e a pergunta anterior (“*Outra vez tu quer vir aqui?*”), podemos depreender o sentido de negativa do

enunciado. Bakhtin (Volochínov) (2009) afirma que a identificação dos elementos normativos como um produto acabado promove uma análise que se distancia da “realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (ibid., p.112). Tal limitação nos impediria de compreender os sentidos dos enunciados infantis, cujas palavras encontram-se plenas de *acentos apreciativos*.

Quanto à responsividade do enunciado, as cenas remetem ao fato de que a posição do ouvinte é ativa e responsiva em relação ao locutor: a constatação bakhtiniana pode ser observada desde o início da análise, quando o menino recusa o pedido materno, mesmo sem utilizar a expressão verbal. Os enunciados E6 (“*((olha rapidamente para sua mãe e continua dirigindo))*”) e E8 (“*((desloca-se mais rápido))*”) evidenciam tal responsividade às colocações da mãe em E5 e E7 (“*VA-MOS AR-T?*”). Contudo, o *endereçamento* dos pedidos maternos parecem ser orientados a uma criança com uma certa dificuldade de compreensão. A imagem do interlocutor construída no discurso da mãe traz a ideia de limitação que a deficiência (supostamente) impõe. Os primeiros enunciados de Valquíria parecem perguntar também à sociedade e aos especialistas como se encontra a linguagem de seu filho, em uma representação de *supradestinatório* que avalia o funcionamento do dizer da pessoa com deficiência.

Na continuação da interação, podemos observar nos enunciados maternos E16, E18 (“*BÁ. (...) como é que é o motorista faz {prá () esse negócio?}*”), E22 (“*Tá dirigindu não é (...)*”), E24, E26, E28 (“*Estragô?*”), E30 (“*Furô?*”) e E32 uma mudança de orientação: a *resposta antecipada* do ouvinte nos enunciados de Valquíria parece esperar uma capacidade de compreender e enunciar do interlocutor. Nesse contexto, a criança mostra ocupar tal lugar e responde de modo verbal às solicitações nos enunciados E17 (“*Mon. ((bate a porta do carro com a mão))*”), E19, E23, E25 (“*((olha para a roda, pára o carro e depois olha para a mãe))... Ah?*”), E27, E29, E31 e E33. O discurso de Artur é orientado para o “já dito”, tratando com propriedade dos assuntos que o colocam como “motorista”, cujo conhecimento resolve os problemas do carro. A sua representação como locutor aponta expectativa de enunciar, apesar das dificuldades que a patologia impõe.

A orientação para o interlocutor oscila no discurso materno entre aposta e preocupação quanto às possibilidades de instauração na linguagem. Quando Artur busca interação com outras pessoas em E44 (“*((acena para pessoas em uma sala de reunião))*”), E60 (“*((acena*

para pessoas na sala de espera e segue dirigindo))” e E167 (“((ao voltar para sala de espera, acena novamente))”), Valquíria intervém (E45: “Oi” e E61: “Art. ((tosse))”) ou comenta que precisa “cuidar” (E169: “*Qué. ((risos)) (()) Mas ele já (()) tudo tem que cuidá.*”). É possível observar uma certa preocupação da mãe quanto ao desempenho de Artur frente a outras pessoas. Ela muda a orientação do discurso ao interromper a interação com outros possíveis interlocutores da criança em diversas situações em que o fato ocorre. Exceto pela pesquisadora-fonoaudióloga, Valquíria procura ser a única interlocutora do filho.

A cena anterior nos remete à orientação que Bakhtin (1998) chama de “discurso-resposta futuro” (p.89), quando identificamos que o discurso materno entre os enunciados E39 (“*{Não bati forti.*”) e E51 passa a ser baseado em uma cautela excessiva, antecipando um interlocutor carente de noção de perigo. Ao pressentir tal “incapacidade”, Valquíria alerta o filho diversas vezes em relação aos possíveis riscos que ele poderia não perceber (E47, E49, E51, E77, E79, E81 (“*É uma janela. Faz dodói. Olha lá embaixo ali.*”), E138 (“ (...) *Olha a JANELA olha a janela que cai.*”), E88 e E140). Nos enunciados, a mãe também parece responder a uma cobrança social de tutela de uma criança “incapacitada”, que exigiria maiores cuidados. É interessante observar que essa postura da mãe acontece com maior frequência no segundo encontro se comparado ao primeiro registro, o que pode ser justificado pela circulação em área externa à sala de brinquedos e o conseqüente encontro com outras pessoas.

As solicitações para o menino afastar-se da “perigosa” pequena janela colocam o interlocutor em um lugar de fragilidade, como se não fosse capaz de reconhecer qualquer perigo em suas ações. No entanto, Artur conta com uma boa capacidade de compreensão, apesar de suas limitações de linguagem expressiva. A criança protesta contra os insistentes pedidos de distanciá-la da janela em E48, E50 (“*Áhm. ((observa a vista pela janela e aponta para fora))*”), E52, E78 (“((se aproxima vagarosamente da janela))”), E80 (“*Ma. ((aponta para a vista da janela))*”), E139 (“*AHM! ((franze a testa, levanta do carro e aponta para a janela))*”) e E141.

Na cena anterior, o discurso materno parece situar o interlocutor em uma posição de inferioridade: ela é surda aos argumentos de Artur, que aponta repetidamente para a vista e convida Valquíria a observar também. A mãe aparenta ter dificuldades em aceitar a convocação do filho, retomando os alertas dos perigos da janela. A voz do assistencialismo,

do cuidado ao “incapaz”, manifesta força e molda a forma de Valquíria conversar com Artur. Os protestos do menino são supostamente tomados como teimosia por desconhecimento ou incapacidade de compreender as consequências de suas decisões, como se não pudesse assumi-las. Tal desresponsabilização não favorece que Artur assuma seu discurso. As tentativas de o menino assumir seu discurso nos remetem ao conceito de *ato responsável*, apontado por Bakhtin desde *Para uma filosofia do ato* como fruto de uma decisão única e participativa do sujeito, que não dispõe de alibi. A característica de responsabilidade, tal como concebida por Bakhtin (1993), não parece ser favorecida pelo discurso materno ao analisarmos as cenas de interação, visto que a possibilidade de levar em consideração os argumentos da criança foi descartada pela mãe, que recusa o discurso infantil ativo e responsável. Naturalmente, o fato de Artur ser uma criança pequena também parece ser considerado na fala materna, mas o aspecto diagnóstico da Síndrome de Down parece reforçar sua preocupação, visto que o menino mostrou compreendê-la logo no início de suas solicitações e em nenhum momento colocou-se em risco, aceitando voltar ao carro após a insistência da mãe.

No momento posterior da filmagem, Valquíria provoca respostas do filho de modo a colocá-lo a enunciar desde um lugar de paciente, que precisa ter sua fala avaliada. Assim, demanda de Artur pedidos como E198, E200 e E202. O espaço onde a filmagem é realizada também contribui para evocar “já ditos” dentro de uma perspectiva clínica, além do fato de os registros serem utilizados para a pesquisa de uma fonoaudióloga. Portanto, o caráter de estudo da fala do menino, evocado pela cena, orienta o interlocutor de Artur a tomar seu discurso como objeto a ser analisado, investigado.

O final do segundo registro mostra enunciados, que sugerem uma expectativa de resposta de um interlocutor que o compreenda, uma vez que as manifestações não verbais indicam certa persistência no assunto “entrar na sala” (E212, E214 (“*Bãmu*”), E216, E219, E225, E227, E230, E232, E234, E236, E238). O ajuste do enunciado a partir de um ouvinte que procure compreendê-lo leva o menino a se colocar como sujeito que busca seu lugar de locutor e que quer ser ouvido como tal.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO

A terceira filmagem aconteceu na sala de recursos (brinquedos). Participaram do encontro Artur (criança), Manuela (irmã) e Fernanda (pesquisadora). Embora Artur tenha novamente solicitado sair da sala, sua irmã o impediu, preferindo que o menino permanecesse no local. Evitou-se interferir, a fim de preservar a naturalidade da cena e melhor investigar a interação da criança com a irmã. Visto que Manuela buscou preferencialmente o irmão nas cenas de diálogo, permitiu-se que o registro ocorresse com menos intervenções da pesquisadora, fato que levou a um material menor no que se refere ao discurso familiar sobre a criança.

3.3.1 Discurso familiar sobre a criança

Os momentos em que a irmã tece algum comentário sobre Artur são esparsos, porém possibilitam observar como interagem vozes que compõem seu discurso. Um dos primeiros momentos em que Manuela se manifesta para falar sobre o irmão ocorre logo no início da filmagem, quando a pesquisadora comenta com o menino que está mostrando a sala para a irmã com o carrinho (E11). O dizer fraterno sugere em E12 uma discordância da terapeuta, que supunha na escolha de Artur uma demonstração dos recursos da sala. Manuela relaciona uma predileção da criança pelo carrinho desde outros momentos, fora do espaço terapêutico.

O comportamento se repete na sequência da conversa, quando justifica a escolha do irmão em E15 (“*Ah ele adora brincá de carrinho.*”), após a pergunta da pesquisadora sobre a opção do menino em E14 (“*((risos)) De carrinho?*”). Manuela novamente desvincula a escolha de Artur dos recursos da sala, como se a preferência pelo brinquedo fosse anterior a sua circulação na sala ou não necessariamente relacionada ao primeiro contato com o carrinho do CADEP. Deve-se salientar que a irmã não acompanhava o menino durante os atendimentos até o terceiro encontro, pois a mãe acompanhava a criança desde o início do tratamento de Artur até sua recente alta do serviço de estimulação precoce. Assim, o contato de Manuela com o espaço clínico frequentado pelo irmão em seus primeiros anos de vida foi mínimo, bem como os instrumentos lúdicos apresentados no período. Logo, Manuela

ressignifica a escolha da criança, relacionando às experiências que teve com o menino no mesmo período, porém na rotina familiar diária. O exemplo permite então observar a diversidade de vozes acerca do mesmo objeto de discurso: o carrinho de Artur. A vivência espaço temporal da irmã com a criança praticamente inexistiram no cenário terapêutico, levando-a a atribuir às escolhas do menino suas predileções pessoais e experiências domésticas.

A interação de vozes no discurso, discutida por Bakhtin (1998) ao refletir acerca das relações dialógicas no discurso, pode trazer contribuições sobre a análise anterior. Os primeiros enunciados de Manuela apresentam novos pontos de vista sobre o mundo, novas perspectivas. O pensador russo entende que as relações dialógicas acontecem entre diferentes “linguagens”, oriundas de distintas forças sociais que estratificam a linguagem. Associando ao discurso fraterno, podemos perceber vozes que se encontram em uma viva interação, trazendo novos diálogos no discurso sobre Artur. Nas palavras do mestre russo, “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras são povoadas de intenções” (ibid., p.100). O contexto evocado pelo discurso da irmã é predominantemente oriundo de uma vivência familiar, espaço onde a voz da clínica, do terapêutico não se faz tão presente.

Os momentos em que Manuela fala sobre as preferências também nos permitem refletir acerca da forma de transmissão da palavra alheia. A palavra alheia é transmitida, segundo Bakhtin (1998), de uma forma *interessada* pelo locutor. Essa característica pode ser observada em um dos primeiros exemplos da terceira filmagem no momento em que a irmã assimila a palavra da pesquisadora sobre o uso do carrinho, escolhendo a questão para reacentuá-la com suas próprias palavras, uma vez que, no entendimento da irmã, o menino não quer mostrar a sala com o brinquedo e sim utilizar o brinquedo igual ao que tem em casa, para mostrar suas preferências. Assim, o enunciado da pesquisadora E11 (“*Tu que conhece a sala vai mostrando prá mana o que tem de bom né?*”) é ressignificado por Manuela em E12 (“*Ah, esse aí ele tem um em casa. () prá ir prá rua.*”) e E15 (“*Ah ele adora brincá de carrinho.*”).

Em algumas cenas da filmagem, é possível supor um certo tom de descontentamento, de espanto nos comentários de Manuela, especialmente para descrever atitudes repentinas, inesperadas do menino, como em E99, quando a irmã expressa “*Pega. Meu Deus*” ao solicitar

que a criança pegasse um brinquedo. O dizer fraterno parece evocar um tom de desaprovação, visto que os enunciados proferidos sugerem condenar as ações executadas por Artur, que não havia obedecido a seus apelos anteriores, como em E94 (“*Um violão?*”) e E96 (“*PEGA ali o violão.*”). O trecho de E99 sugere a ideia de surpresa, em um tom queixoso. Os tons que remetem à queixa em E99 (“[...] *Meu Deus...*”) e E187 (“[...] *MEU Deus... até pela janela tá saindo. [...]*”) parecem ser tomados por Manuela como queixa quanto ao lugar que é colocada (como cuidadora) do irmão, que poderia responder às dúvidas da moça em relação ao comportamento de Artur. O discurso queixoso parece incorporado no discurso fraterno como apelo para solucionar as atitudes inesperadas da criança.

O tom repreensivo da irmã reaparece em diferentes enunciados, porém em um tom mais irônico ao criticar o comportamento ativo do menino, como E239 (“*Também...*”), quando a pesquisadora comenta que o menino tira o gorro da cabeça porque está com calor. O enunciado E239 sugere uma concordância com o enunciado da pesquisadora (E237: “*Deu calor na cabeça? ((risos))*”), embora de forma reacentuada. A irmã parece concordar com o comentário sobre o “calor na cabeça” de Artur, porém acrescenta uma justificativa implícita no tom irônico do enunciado “*Também...*” (que não poderia ser diferente, tendo em vista a atividade do menino). Em uma única palavra, a fala fraterna é sugestiva de um enunciado maior quando analisada no contexto do diálogo: poderíamos completar o enunciado “*Também...*” como enunciou a pesquisadora em E240 (“*Tanto que dirigiu né?*”). Os sentidos que constituem o enunciado fraterno nos remete à discussão bakhtiniana sobre a relação eu/outro na linguagem. Bakhtin (2010) afirma que uma única palavra pode constituir um enunciado e, portanto, uma réplica de diálogo: reflexão que se aplica à palavra-enunciado em discussão (E239). Tal entendimento nos permite reconhecer a reacentuação do discurso do interlocutor, cujo comentário (“*Deu calor na cabeça? ((risos))*”) é ironizado, porém com novos acentos.

A instância de *responsividade do enunciado* revela aspectos importantes sobre imagens de locutor construídas pela irmã sobre Artur. Na compreensão do enunciado, emergem, de acordo com Bakhtin, responsividade e juízo de valor. Nos trechos iniciais da filmagem, observamos a atitude responsiva dos enunciados de Manuela sobre o irmão. Em E12 (“*Ah, esse aí ele tem um em casa. () prá ir prá rua.*”), é possível perceber que a moça responde ao enunciado anterior da pesquisadora (E11: “*Tu que conhece a sala vai mostrando prá mana o que tem de bom né?*”), que seria originalmente direcionado a Artur. Ao

compreender o enunciado dirigido ao menino, a irmã responde, apresentando a preferência do menino como algo que já conhecia em casa (E12 e E15).

A cena em que Artur tem dificuldades em sair do carro e Manuela tenta auxiliá-lo mostra questões interessantes sobre a imagem do menino como interlocutor. A partir do enunciado E106 (“*Acho que o baixinho tá ficando grande né? ((risos))*”) da pesquisadora, a irmã traz a questão em dois momentos: E107 (“*Tá... [...]*”), concordando com o fato de o irmão estar crescendo e E308 (“*Quando era... agora já não dá prá entrá né? [...]*”), referindo-se à questão de não ser mais pequeno. Diferente da mãe, Manuela parece ver, nos enunciados, o menino como o irmão caçula e não com questões clínicas que dificultam seu desenvolvimento. Pode-se perceber que em nenhum momento a irmã traz dúvidas ou preocupações relacionadas a aspectos clínico-terapêuticos, médicos ou inclusivos. Talvez o fato de seu contato com a pesquisadora não ter sido de natureza clínica a tenha levado a enunciar com um *endereço* diferente do de Valquíria. Manuela parece falar para uma interlocutora que quer conhecer a linguagem do menino, mas sem necessariamente tomar o espaço de filmagem como uma proposta fonoterapêutica, tanto que toma a frente nas interações com Artur e consulta a pesquisadora-fonoaudióloga em raros momentos.

3.3.2 Discurso familiar dirigido à criança

Nos enunciados dirigidos a Artur, ouvem-se diferentes tonalidades em interação: a voz parental (da lei), a voz do clínico, a pedagógica. Dentre os tons citados, o primeiro mostra uma tendência mais diretiva nas interações com o menino, dizendo-lhe o que deve fazer (E21 (“*NÃO NÃO DÁ PRÁ IR LÁ. {OLHA AQUI.}*”), E23, E25 (“*Vamo brincá prá cá.*”), E27, E29, E35, E39 (“*{Vem aqui brincá com o nenê óh. Vem cá.}*”), E41, E43, E56, E66, E77, E91, E96 (“*PEGA ali o violão.*”), E101, E165 (“*Mas TU senta aí. O Art senta aí.*”), E183, E222, E233, E235, E248 (“*Vai lá dentro brincá com as bolinha. ãh. Vem brincá aqui.*”), E333, E337, E369). A tais ordens, a criança recusa totalmente, como em E22 (“*{ ((continua a abrir a porta))*”) e E44 (“*Mão. ((movimenta negativamente a cabeça e volta a dirigir o carro))*”) ou as aceita, como em E25 (“*((volta para o carro))*”). Manuela se dirige a Artur de forma impositiva, criando em muitos momentos uma resistência do irmão em relação a tal postura.

A composição plural do discurso fraterno nos remete às reflexões bakhtinianas sobre a interação de vozes sociais. Para Bakhtin (1998), a linguagem é pluridiscursiva: o enunciado pertence ao *plurilinguismo* social e histórico. Na discussão anterior, foi constatado que Manuela não parece ter demandas clínicas, possivelmente por sua história com o irmão não ter se constituído no espaço terapêutico, embora perceba que o foco das filmagens é a linguagem da criança. No discurso fraterno dirigido a Artur, as vozes que “apresentam a linguagem do menino” tornam-se mais presentes. O esforço em mostrar o que Artur faz ou fala leva Manuela a um bombardeio de perguntas e convites para brincadeiras, dentre as quais muitas são recusadas pelo irmão.

Ao chamar atenção para Artur “ver” os brinquedos em diferentes enunciados, o que Manuela parece realmente tentar mostrar é a linguagem do irmão, com uma considerável insistência. Assim, por muitas vezes procura redirecionar o interesse do menino para outros recursos diferentes do carrinho, que já possui em casa. Os demais brinquedos parecem ser mais valorizados no discurso fraterno, como se pudessem ser mais apropriados para a observação clínica do que o carro que a criança já tem em casa (ainda que seja a predileção infantil na maior parte da filmagem). Podemos perceber nas vozes que perpassam o dizer da irmã uma expectativa de trabalho clínico, a fim de mostrar o discurso de Artur para o observador. Um dos exemplos é E29, cujo enunciado solicita claramente que o menino abandone o brinquedo e escolha outro. A irmã demonstra uma certa angústia diante das recusas de Artur, chegando a olhar duas vezes no relógio, convidando o menino a fazer o mesmo (E229: “*Qué vir prá cá? Vamu vê que hora é? ((olha o celular sobre a mesa))*” e E367: “*Mas tá na hora. Vamu vê que hora é? Óh... dez e doze. Vamu? Dez e doze. Vamu?*”).

O menino responde verbalmente às convocações da irmã com maior frequência, porém com enunciados muitas vezes ininteligíveis (E4 (“Ah.”), E18, E46, E65, E72, E82, E87, E123, E125, E129, E131, E136, E138 (“*Dã-dã-dã*”), E140, E143, E152, E164, E170, E175, E177, E182 (“*Par.*”), E188, E197, E201, E244, E251, E253, E270, E284, E291, E301, E318, E324, E336, E344, E352, E355, E357, E386, E388, E390), com uso de onomatopéias (E142 (“*A mon::: ((sai dirigindo))*”), E207, E217, E225, E157, E262, E330, E332, E372 (“*Mr:::uhm::: ((finge que dirige))*”) ou algum sinal negativo (E20, E44 (“*Mão. ((movimenta negativamente a cabeça e volta a dirigir o carro))*”), E114, E155, E179, E184 (“*Nähn. ((movimenta a cabeça negativamente e sai dirigindo))*”), E195, E236, E249, E359, E368, E392 (“*Não. ((movimenta a cabeça negativamente))*”). Contudo, tais respostas são

geralmente acompanhadas por gestos (como em E372: “*Mr.:uhm:: ((finge que dirige))*” ou E246: “*ÃH:: ((aponta para a piscina de bolinha))*”). Associando tais enunciados à teoria bakhtiniana, podemos observar que os gestos são valorizados na apreensão dos sentidos. No caso em foco, os gestos sugerem compreensão do menino por estarem de acordo com o contexto da conversa, como em E246, momento em que se falava sobre a piscina de bolinhas. Para Bakhtin, muitas vezes a comunicação verbal exerce um papel auxiliar em relação aos atos não verbais na compreensão da comunicação global, o que se pode confirmar nas cenas em questão.

Em dois momentos, Manuela tenta corrigir a criança: no trecho entre E135 e E141 e na cena entre E270 e E276. Na primeira, repete insistentemente a palavra considerada correta: (E135: “*Óh. Olha AQUI...que legal. ((mexe nas bolinhas))*”, E137: “*Bolinhas.*”, E139 “*A bolinha.*”, E141: “*Bolinha.*”, fazendo-o repetir em E136 (“*((se aproxima e aponta para a piscina)) A da-da-da.*”), E138 (“*Dã-dã-dã. ((aponta novamente para as bolinhas))*”), E140 (“*Dã-DÃ. ((aponta novamente para as bolinhas))*”), marcando as resposta de Artur como “erro”. O segundo dá a ideia de ininteligibilidade dos enunciados do menino (E270: “*Uhn e:: a:: MA-BA ((volta a dirigir o carro))*”, E272: “*Ahm.*”, E274: “*Ma*”) quando Manuela afirma não compreendê-los (E271: “*Não entendi o que tu falou.*”, E273: “*Não entendi .*”, E275: “*Também não. ((risos))*”). O discurso fraterno parece enunciar então a partir de uma perspectiva que considera terapêutica, baseada na correção. Nos enunciados em questão, é possível ouvir vozes da perspectiva organicista da manifestação clínica de linguagem, que busca corrigir o “distúrbio”. Podemos perceber que a ideia da linguagem da criança com deficiência como problema ou algo insatisfatório soa paralelamente às tentativas preocupadas e angustiadas da irmã em “fazer Artur falar” para a pesquisadora-fonoaudióloga “ver”.

Alguns enunciados fraternos tentam orientar as ações de Artur, determinando suas preferências (E35: “*Tu viu ali tem os bichinho ó. Tu gosta de bichinho óh.*”) ou definindo o que o menino deveria fazer ou onde ficar (E21: “*NÃO NÃO DÁ PRÁ IR LÁ. {OLHA AQUI.*”, E23: “*Olha aqui vamo ficá aqui ó. ((fecha a porta))*”, E165: “*Mas TU senta aí. O Art senta aí.*”). Os comentários remetem a uma compreensão da pessoa com deficiência como incapaz de responsabilizar-se pelas próprias escolhas e preferências. O ponto de vista pode ser relacionado à visão antiga de desresponsabilização da pessoa com deficiência por seus atos, abordada na comparação do Tratado de Madri. O entendimento da criança como incapaz não

proporciona, nos enunciados em questão, um lugar de sujeito, pois o tom que daria alguma autonomia infantil é apagado no dizer de Manuela.

Em outros momentos, a irmã usa de seu saber acerca das brincadeiras de Artur que já conhece para significá-las. No trecho entre E350 e E357, a pesquisadora atribui o comentário infantil (E350: “*Da-da. A-DÁ. ((olha para o teto do carro e finge que pega um telefone))*”) a um teto solar, hipótese corrigida pela irmã (E354: “*É o telefone.*”), cena que mostra a importância das experiências e de construir juntos as histórias das enunciações. A brincadeira segue entre os dois com a pergunta fraterna (E356: “*Tá ligando prá quem?*”) e com a resposta (E357: “*(a-darã-da) AHF DÁ-DÁ. ((finge que desliga o celular e sai rapidamente com o carro)) Uhm::-mã.*”). A cena cria um faz-de-conta, utilizando um objeto inexistente que, na realidade, também é utilizado por Manuela. Podemos perceber a importância da construção entre os irmãos de uma história lúdica e de interação em comum. A brincadeira do telefone indica a possibilidade fraterna de ouvir a pluralidade de vozes inscritas no brincar de Artur (de ser adulto, de falar ao celular).

Uma das vozes que perpassa o discurso de Manuela remete ao tom mais pedagógico, que pode ser associado a questões escolares. O discurso do professor historicamente remete àquele que ensina e deve ser respeitado. Na experiência com os atendimentos realizados no CADEP/FADERS, é possível observar que o trabalho clínico mais dirigido é muitas vezes confundido com uma proposta escolar, que ensina. Tal conduta é percebida nos enunciados E56 (“*Vem CÁ. Olha aqui oh... o número nove ((algarismo em EVA)) Óh Art. Vem cá com essi teu carro.*”), E77 (“*Olha aqui. Tem um QUADRO ali oh. Prá escrevê óh.*”), E241, E243, E245 (“*Tu viu? Tu não vai escrever?*”), E319 (“*{() Não vai escrevê aqui?*”), E321, E323, E333 (“*OLHA o número um aqui...UM.*”), E393 e E397 (“*Óh. ((se aproxima de Art)) Olha aqui. ((mostra os dedos)) Um...dois.. três.*”). O menino geralmente responde às propostas ignorando-as, como em E57, E334 e E338 (“*((segue dirigindo))*”), ou prestando atenção brevemente, como em E242 (“*((olha para Man))*”) e E334.

Em meio ao excesso de demandas, é possível notar o esforço da irmã em dar lugar a um provável saber de seu pequeno interlocutor. Um dos exemplos ocorre já no início da filmagem, quando Manuela questiona o irmão sobre o funcionamento de um carrinho (E1: “*Viu que esse não vira as rodinha?*”), tendo em resposta E2 (“*Ah.*”), para então perguntar a opinião do menino em E3 (“*Ou vira?*”). Logo, mais uma vez recebe um retorno (E4: “*ÃH:::*

ÃH:: ((olha para rampa de tecido))”), expressando o lugar onde gostaria de levar o brinquedo, cujo enunciado leva Manuela à dúvida em E5 (“*A rampa?*”). Logo, os enunciados da interlocutora também proporcionam ao menino uma possibilidade de resposta, de saber sobre o contexto discutido nas conversas.

As relações entre a palavra do locutor e a do outro manifesta diferentes matizes de alteridade, fato observado nas interações entre Manuela e Artur. Em relação à segunda instância de análise, consideramos que a palavra fraterna percebe o outro, sua cultura e visão de mundo de diferentes maneiras, convocando a resposta do interlocutor conforme a representação que elabora dele. No primeiro enunciado da filmagem (E1: “*Hein? Tá me ouvindo? Ah esse não VIRA as rodinhas*”), a irmã parece evocar a preocupação materna do encontro anterior, sobre a suspeita de uma perda auditiva. Todavia, tal voz parece perder força, visto que Manuela não retoma o assunto e parece chamar atenção do irmão apenas quando ele parece distraído ou ignora seu chamado (E29 (“*DEIXA o carrinho e vamu pegá outra. Não tem bola prá gente jogá bola? Hein ART? ART? Hein ART? Não tem a bola? Hein?*”), E58 (“*Hein ART? Tu viu { () -- --*”), E69, E71, E133, E154 (“*{Tu não vai entrá na casinha hoje? Hein ART? Não vai entrá na tua casinha?*”), E167, E196, E315, E371, E375). O tom de expectativa quanto a atenção e escuta do menino entrelaça-se com o desejo que a criança responda as suas convocações.

Sob o prisma de que o sujeito é um ser de resposta, entendemos que o discurso de Manuela responde a diferentes interlocutores na interação com o irmão. Uma das questões que ilustra tal constatação é a quantidade de vezes que a moça verbaliza “olha” (21 vezes), “óh” (35 vezes) e “(tu) viu” (28 vezes) ao dirigir-se a Artur. A convocação a “olhar” parece estar endereçada, na realidade, à pesquisadora que filma a interação. Os enunciados também se orientam para a imagem de *supradestinatário* da clínica, da especialidade que investiga a linguagem. A linguagem da criança parece evocada para ser “dada a ver” ao clínico, cujo olhar é convocado por trás das lentes da filmadora.

Os enunciados de cunho dirigido, como o discurso que ordena, o pedagógico ou o médico sugerem que o menino é tomado como um destinatário hierarquicamente inferior, em uma imagem discursiva de incapacidade, de insuficiência. Tal orientação parece relacionada com a representação que a deficiência adquiriu ao longo da história: algo que falta, que carece de auxílio. No trecho inicial da filmagem, Manuela proíbe o irmão de sair da sala várias vezes, como em E21. A irmã parece ter dificuldade em perceber o interesse da criança,

possivelmente por desconhecer o fato de o menino ter sido autorizado a sair em outros momentos e E35. O discurso fraterno sugere mostrar a um *supradestinatório*, que observa a linguagem e a brincadeira da criança, uma gama mais diversificada de interesses do menino, relacionando a variedade de preferências à “capacidade” de brincar com outros objetos.

O discurso de orientação pedagógica parece convocar Artur a questões de aprendizagem formais: aspectos possivelmente relacionados à imagem construída por Manuela do trabalho realizado no CADEP. Logo, convida o menino para atividades que explorem a área lógico-matemática (E56 (“*Vem CÁ. Olha aqui oh... o número nove ((algarismo em EVA)) Óh Art. Vem cá com essi teu carro.*”), E333 (“*OLHA o número um aqui...UM.*”), E393, E397.) ou a alfabetização (E77 (“*Olha aqui. Tem um QUADRO ali oh. Prá escrevê oh.*”), E241, E243, E245 (“*Tu viu? Tu não vai escrever?*”), E319, E321, E323). O menino, ao tomar o espaço como um lugar para brincar (visto que a proposta de atendimento parte da brincadeira como instrumento terapêutico) rejeita as propostas “de ensino” da professora-irmã.

O discurso corretivo parece endereçar ao avaliador uma tentativa de apresentar a melhor fala possível de Artur, de modo a suprimir as “falhas” de sua linguagem. Nos enunciados E137, E139 e E141, Manuela corrige três vezes a palavra “bolinha”, cuja pronúncia o menino não consegue produzir de acordo com as normas da língua, embora mostre ter compreendido devido as suas manifestações não verbais em E136, E138 e E140 (“*Dã-DÃ. ((aponta novamente para as bolinhas))*”). Em E271 (“*Não entendi o que tu falou.*”), E273 e E275, novamente aponta o erro na linguagem de Artur repetidas vezes. Ao dirigir a palavra ao irmão, Manuela o coloca em um lugar de não saber, de alguém que falha ao se expressar verbalmente ao mesmo tempo que espera do menino uma fala “melhor” com a correção. Talvez a angústia perante uma sociedade que cobra uma linguagem “correta” de uma criança de cinco anos leve a irmã a insistir que o menino fale de uma maneira mais compreensível e procura estimulá-lo para isso. Artur esforça-se para corresponder às expectativas, repetindo três vezes em cada cena, até desistir e afastar-se da irmã. Os enunciados fraternos também nos levam a refletir sobre a palavra do médico, que algumas vezes é culturalmente considerada de um nível superior, depreciando as vozes de hierarquias inferiores com seu saber.

Ao convocar insistentemente as respostas do irmão, Manuela espera o que se poderia chamar de *responsividade*, para usar as palavras de Bakhtin (2010). Para o pensador russo, a resposta já faz parte do processo de *compreensão responsiva ativa*: o enunciado sempre encontra na resposta o eco no discurso ou no comportamento seguinte do interlocutor. Assim, o locutor encerra seu dizer para passar a palavra ao outro ou para dar lugar a sua compreensão responsiva ativa. No caso em análise, Artur oferece à irmã as respostas que pode em um grande número de expressões verbais e não verbais. A insatisfação fraterna com tais enunciados recorre à insistência nos questionamentos, levando o menino a resignar-se diante da impossibilidade de satisfazer a expectativa de um locutor ideal.

Quando Manuela compartilha seus interesses com o irmão, exclamando como o brinquedo “é legal” (E91, E120 (“*Tá né? Tu viu que legal o Art? Óh... Art.*”), E122, E130, E135 (“*Óh. Olha AQUI...que legal. ((mexe nas bolinhas))*”), E143, E235, E256), Artur demonstra empenho em conhecer as preferências, parando para olhar (E93, E121 (“*((olha para Man))*”) ou respondendo à irmã (E123, E136 (“*((se aproxima e aponta para a piscina)) A da-da-da*”). É importante salientar que a criança procura responder a maioria das perguntas de Manuela, de forma verbal ou não, mesmo que seja somente para recusar a proposta. O menino reconhece-se como interlocutor e enuncia a partir de tal lugar, de acordo com suas possibilidades como locutor e posicionando-se em resposta às diferentes vozes que o convocam.

3.4 REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS ENCONTROS

Ao final da presente discussão, reunimos algumas considerações gerais sobre os três encontros. É possível observar que, embora a mãe de Artur participe das duas primeiras filmagens, as cenas e o comportamento dos participantes configuram-se de formas diferentes, de acordo com o contexto. O primeiro encontro ocorre dentro da sala de brinquedos, onde a família não tem contato com outras pessoas além da pesquisadora. O cenário evoca o lugar seguro dos tempos da estimulação precoce, voz que frequentemente compõe o dizer materno. O segundo registro apresenta um formato diferente, pois a criança é autorizada a circular nos corredores da instituição e interage com outras pessoas presentes no local. Valquíria assume então uma postura mais protetora ao interagir com o filho, ao mesmo tempo que se distancia

constantemente para falar sobre o menino. A terceira filmagem mostra uma configuração diferente devido à presença da irmã mais velha. Ainda que tenha se prontificado a participar da pesquisa, Manuela pouco fala com a pesquisadora e parece ansiosa em apresentar-se como estimuladora do irmão, fato que incita uma postura mais diretiva na interação com Artur.

No discurso familiar sobre a criança observamos, especialmente no primeiro encontro, o diálogo de vozes que recorrem a questões clínicas e assistencialistas, concomitante ao questionamento materno sobre a manifestação clínica de linguagem do filho. O resgate da intervenção anterior ao tratamento fonoaudiológico (no primeiro encontro) e a excessiva demanda de questionamentos clínicos (no segundo encontro) indica que Valquíria endereça o seu dizer a uma imagem de supradestinatário fonoterapeuta e não à pesquisadora que observa a cena. Já a irmã, nos breves momentos em que fala sobre o menino, busca descrevê-lo a partir de suas experiências familiares, minimizando a presença do tom terapêutico em seu discurso.

A identificação de diferentes vozes que constituem o discurso familiar nos leva a considerar as reflexões bakhtinianas sobre o *plurilinguismo*. A pluralidade de vozes existentes no enunciado é amplamente discutida por Bakhtin (2010), que percebe o discurso como um cruzamento de diferentes pontos de vista. Para o pensador, a expressão do enunciado ocorre a partir da avaliação das outras vozes que já discutiram (ou discutirão) sobre o mesmo objeto. Os enunciados em análise nos permitem considerar a diversidade de perspectivas acerca da linguagem da criança com deficiência e suas diferentes representações sociais, que evocam desde a necessidade de assistência à pessoa com deficiência até o apelo para um olhar clínico que possa apontar para uma perspectiva de futuro.

É possível observar a responsividade do enunciado familiar sobre o menino em muitas cenas, o que permite considerações acerca da representação de sujeito enunciativo que é construída sobre Artur. As imagens elaboradas trazem uma tensão entre o crescer/não crescer e o ser normal/não normal no discurso materno, que oscila em meio a tantas incertezas que assombram o prognóstico de uma criança com deficiência. As possibilidades de evolução do menino aparecem constantemente relacionadas ao processo terapêutico e aos benefícios adquiridos com a assistência do Governo. Os questionamentos sobre as questões clínicas de linguagem se fazem presentes no discurso materno sobre a criança, principalmente no segundo encontro, parecendo perguntar o que poderia se esperar do discurso de Artur. O dizer de Valquíria também se coloca (assim como situa o filho) em uma posição de menos valia

perante as instituições hospitalar e escolar. A irmã demonstra uma proximidade maior em relação às vivências familiares, ainda que manifeste dúvidas em relação ao que o futuro reserva às possibilidades enunciativas do menino.

O discurso dirigido à criança mostra interessantes relações entre as vozes que compõem os enunciados dos familiares, evocando mais uma vez as questões fonaudiológicas, expectativas e preocupações frente à linguagem de Artur. O tom pedagógico, que aparece especialmente na primeira e na última filmagem, salienta uma postura mais diretiva dos familiares, desfavorecendo o dizer infantil. Ainda assim, o menino protesta e recusa tal lugar passivo na interação, insistindo em mostrar sua posição de sujeito. É possível perceber que, nos três encontros, o discurso do menino é colocado como objeto de observação pela família nas interações com a criança, tamanha angústia dos familiares em relação à linguagem de Artur. O segundo encontro mostra um tom mais protetor no discurso materno, que parece evitar expor a criança aos olhos de outras pessoas. Quando predomina a voz de aposta no dizer de Valquíria, o menino procura sustentar o diálogo e garantir seu lugar de enunciativo, dentro de suas possibilidades. A tendência diretiva e a exposição da fala infantil como objeto de avaliação predomina no dizer de Manuela, porém o irmão esforça-se para corresponder à intensidade de demandas apresentadas a ele e protesta quando não é escutado.

O caráter responsivo do enunciado também pode ser observado no discurso dirigido à criança. Mais uma vez observamos o endereçamento do enunciado a um supradestinatário terapeuta, cuja avaliação é convocada nos insistentes apelos para que o menino fale. A ansiedade materna diante da linguagem (ou falta dela) de Artur a leva, inclusive, a responder pelo menino, negando-lhe assim a possibilidade de enunciar. Mais uma vez, a criança reclama seu lugar enunciativo ao se deparar, no dizer de Valquíria, com uma resposta que antecipa seu fracasso como locutor, que denuncia a ideia de desvalimento da criança com deficiência. Por outro lado, quando o enunciado materno aponta para uma imagem de sucesso na enunciação, o menino busca corresponder dentro do que lhe é possível. No segundo encontro, também se destaca a conduta protetora no discurso materno, sugerindo uma preocupação em relação ao desempenho do filho diante de outras pessoas, bem como uma postura de resposta a um supradestinatário social que cobra a tutela da criança “incapacitada”. No discurso fraterno, podemos constatar um discurso corretivo que se dirige à linguagem “falha” de Artur e tenta corrigi-la, na tentativa de fazer o irmão falar corretamente. Nos momentos em que Manuela

dá lugar à voz do menino, a criança busca responder e finalmente buscar seu espaço enunciativo na interação.

O aspecto responsivo que analisamos nos enunciados nos remete à discussão sobre responsividade na obra bakhtiniana. Bakhtin (2010) salienta o caráter dialógico dos enunciados, que sempre buscam resposta. As relações de alteridade podem ser observadas nas cenas em análise: o dizer infantil ora é escutado como erro, ora como um enunciado possível. O discurso materno e fraterno também responde à expectativa social e familiar em relação à linguagem de Artur. Mesmo as vozes sociais já existentes são reacentuadas no dizer dos familiares, que renova os sentidos já ditos acerca da linguagem da criança com deficiência.

Na interação com o menino, os familiares, na tentativa apreensiva de que Artur fale, terminam muitas vezes por ocupar seu lugar enunciativo, impedindo que a criança responsabilize-se por seu dizer. Tal constatação nos permite recorrer ao conceito bakhtiniano de ato responsável (1993), ausente de alibi, para refletir a interação entre o menino e seus familiares, bem como o lugar enunciativo que a criança é colocada. Segundo Bakhtin (ibid.), o ato responsável é algo reconhecido de uma maneira singular e insubstituível. Sobral (2009) acrescenta o termo *responsabilidade* (apresentado em obras anteriores do autor) em sua releitura sobre o assunto, visto que considera tanto o fato de o sujeito responder por seus atos quanto o de responder aos outros. Em nossa discussão, podemos resgatar tal conceito para considerar o modo pelo qual o menino luta para assumir seu lugar enunciativo. Dentro de suas possibilidades, Artur apresenta incansáveis tentativas em busca de ser sujeito de seu próprio discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de reunir vozes que compuseram o presente estudo para responder nossas perguntas iniciais. Nossa trajetória, originada de um percurso plural e de um princípio de trabalho que percebe a criança com deficiência como sujeito, nos levou a investigar a relação eu/outro na interação entre os participantes da pesquisa. O trabalho buscou propor uma visão alternativa sobre a cena clínica, oportunizando um olhar fonoaudiológico a partir da relação eu/outro, diferente de uma fonoaudiologia que muitas vezes generaliza e fragmenta o dizer da criança com deficiência. Assim, buscou-se um lugar de protagonismo para o sujeito em tratamento, cuja linguagem é comumente calada em prol do excesso de olhares para a “patologia” do discurso. Para contemplar a historicidade e as particularidades clínicas da criança tomada em tratamento, o estudo recorreu a um coro de disciplinas, que soam harmoniosamente para compor a fundamentação de nosso trabalho.

A primeira parte de nossa fundamentação teórica resgatou a história da pessoa com deficiência, as diferentes concepções sobre a manifestação clínica de linguagem, as implicações na linguagem da criança que nasceu com deficiência e as contribuições da enunciação para a clínica fonoaudiológica. As questões históricas foram necessárias para compreender vozes que trataram a questão da deficiência e as diferentes perspectivas acerca da linguagem que demanda tratamento: tal pluralidade de vozes pôde ser identificada na composição dos discursos observados. A problemática relacionada ao nascimento de uma criança com deficiência e a proposta de uma clínica de linguagem que recorre aos aspectos enunciativos situaram o lugar do qual enunciamos ao encontrar a teoria bakhtiniana e apresentaram considerações acerca da cena clínica. Embora não tivéssemos a pretensão de desenvolver tais assuntos profundamente, entendemos que todos foram essenciais para contextualizar as cenas de análise e, assim, compreender as vozes que constituem nosso objeto de estudo.

O segundo momento de nossa revisão de literatura ofereceu subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da reflexão sobre a teoria do Círculo de Bakhtin, nossa base e instrumento de análise. Inicialmente contextualizamos a história do Círculo e introduzimos conceitos relevantes para o estudo. Seguimos discutindo a *responsividade*, a *pluralidade de vozes* no discurso e a relação eu/outro na linguagem, questões consideradas fundamentais para o processo de análise. A noção de *responsividade* proporcionou a reflexão,

em grande parte das considerações sobre o material analisado, de como a resposta antecipada do ouvinte favorece ou não as potencialidades de linguagem de um interlocutor com deficiência. Também abordamos questões pertinentes ao endereçamento do enunciado, como o discurso responde e evoca respostas de outras vozes que já falaram sobre o mesmo objeto. Enfim, discutimos como o discurso alheio é reacentuado pelo interlocutor, promovendo novos sentidos. As relações de alteridade possibilitaram entender como o locutor se apropria da palavra alheia, bem como o posicionamento avaliativo do sujeito falante. A linguagem tomada em sua relação com o outro permitiu compreender imagens de diferentes representações sociais que os participantes da pesquisa fazem de seu interlocutor e de que forma o sujeito responde a tais imagens.

O trabalho procurou, como objetivo geral, compreender a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e sua família (mãe e irmã) em três encontros realizados especialmente para a pesquisa, em uma sala de brinquedos do CADEP/FADERS. Como objetivos específicos, buscamos investigar (i) o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem da criança em cenas de interação com familiares, além de (ii) pesquisar imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança pelo discurso de familiares. Os objetivos foram desenvolvidos em dois momentos: as cenas em que é observado o discurso do adulto sobre a criança e as interações em que o discurso familiar é dirigido à criança. Em cada um dos dois momentos, o estudo valeu-se de duas principais instâncias de análise: interação de vozes no discurso e responsividade do enunciado.

Na pesquisa do favorecimento ou não das potencialidades de linguagem de Artur nas cenas de interação com familiares é possível observar como os pontos de vista que compõem o discurso familiar contribuem para o discurso da criança. No discurso sobre o menino, a mãe mostra-se identificada com o dizer relacionado aos períodos de trabalho em estimulação precoce, que corresponde a uma época segura em que Artur ainda não cresceu e, portanto, não mostrou as limitações impostas pela Síndrome de Down. No entanto, a criança recusa tal lugar, reafirmando seus interesses de menino e distanciando-se dos brinquedos dos tempos de bebê, tão valorizados pela mãe.

No discurso da mãe, ressoam vozes não só da pesquisadora-fonoaudióloga, mas também vozes de caráter médico, escolar e assistencialista. Tais perspectivas são aceitas plenamente pelo discurso materno ao discutir as questões diagnósticas, de encaminhamento terapêutico e de cunho assistencial. Após, as instituições são questionadas na discussão sobre

a garantia de direitos. A conduta fonoaudiológica de aposta é aderida pela mãe, porém a “ausência de técnica” é motivo de crítica. Nos enunciados sobre o filho, Valquíria deixa escapar a dicotomia entre o “normal” e o “não-normal”, manifesta em sua conduta ambivalente sobre as produções da criança. Na tentativa de reconhecer Artur como sujeito enunciativo, a mãe incorpora os atos verbais e não-verbais da comunicação infantil em suas palavras, atribuindo-lhe significado. Entre as vozes que tanto temem (e esperam) o fracasso na linguagem da criança, ouvem-se alguns ecos de aposta no discurso materno.

No discurso fraterno sobre a criança, a voz da pesquisadora é tomada de modo diferente. O discurso da pesquisadora é questionado por Manuela, que valoriza a experiência familiar e a incorpora em seu dizer. O discurso da pesquisadora perpassa os enunciados fraternos na discussão sobre Artur estar crescendo, recusando o movimento materno de mantê-lo como bebê. Curiosamente, o menino contraria tal dizer, buscando brinquedos que, segundo a irmã, ele já não “cabe mais”.

A multiplicidade de línguas sociais acerca da manifestação clínica de linguagem conduz a diferentes entendimentos: no discurso familiar sobre Artur, as concepções clínica e cognitivista aparecem como generalizadoras, que esperam a linguagem de acordo com parâmetros de normalidade. Em tais momentos, a singularidade do discurso infantil é esquecida. A distância entre o menino com Síndrome de Down e a criança idealizada, correspondente aos “padrões”, parece impor dificuldades na suposição da capacidade de compreensão e expressão de Artur. Entretanto, em meio a tantas dúvidas sobre o potencial do menino, manifesta-se uma tonalidade diferente: o tom de escuta ao filho, ao irmão, que proporciona a ele(s) um lugar ativo, a partir do qual é possível enunciar. Talvez seja na busca de sua identidade que a criança encontre seu lugar como locutor.

As relações dialógicas do discurso familiar dirigido à criança retomam a ambivalência sobre o que esperar da linguagem do menino. O discurso da pesquisadora, o pedagógico e o das regras impostas pelos familiares adultos são elevados a um nível hierarquicamente superior, o qual Artur deveria respeitar. As vozes do clínico e de cunho pedagógico no discurso materno parecem ser acatadas pela criança, que possivelmente teve o espaço terapêutico apresentado como lugar de autoridade desde o início de seus atendimentos. A mãe parece assumir o tom clínico-terapêutico, incorporando-o ao seu discurso. Assim, voz ausente do fonoaudiólogo se presentifica no discurso materno, que o convoca constantemente. Todavia, quando Valquíria recorre a questões vivenciadas no tratamento em estimulação

precoce para dirigir-se a Artur, o menino parece recusar viver novamente o período já superado. A criança abdica do “lugar seguro” de ser bebê oferecido pela mãe para explorar novos caminhos. A mudança de tom para um dizer materno que aposta, que percebe potencial no filho, leva-o a uma tentativa de corresponder a tal expectativa. A permanência no período inicial da vida (vozes que tanto temem a deficiência) dialoga com uma perspectiva de crença na linguagem de Artur.

A exposição de Artur em um espaço com outras pessoas leva Valquíria a assumir uma postura de maior zelo pelo filho, entoando a perspectiva de incapacidade tão conhecida na história da pessoa com deficiência. O menino recusa mais uma vez a posição de inferioridade, embora se encontre muitas vezes limitado por tal lugar. Quando o discurso materno dá espaço para a suposição de um interlocutor, presumindo sentido no dizer infantil, as ações de Artur parecem incorporar a postura de aposta.

O discurso fraterno direcionado à criança prima por vozes de nível superior, talvez reforçando o papel de “irmã mais velha”. Em tons de autoridade, ecoam as vozes médico-corretivas, que “consertam” o “problema” de linguagem, e a pedagógica, que ensina o que Artur “não sabe”. Além disso, encontra-se permeada à fala de Manuela a preocupação com possíveis diagnósticos ainda não confirmados. A criança esforça-se para apresentar a linguagem tão insistentemente demandada pela irmã, porém consegue responder melhor quando seu discurso não é colocado como objeto de análise e sim como possibilidade de interação, de diálogo.

O *posicionamento avaliativo* do discurso familiar por vezes deprecia a linguagem “fora do padrão” do menino, corrigindo-a, ensinando-a ou simplesmente ignorando-a. Tal *atitude valorativa* coloca a manifestação clínica de linguagem como patológica: o dizer infantil é então tomado como doença a ser tratada. Contudo, o *tom emocional-volitivo* do enunciado familiar dirigido a Artur oscila entre a concepção de anormalidade e a peculiaridade do discurso do sujeito em tratamento. Observa-se também que o discurso do menino reage às diferentes expectativas em relação ao seu discurso, protestando ou refletindo a pouca aposta em seu dizer (nos momentos em que é subestimado) ou ocupando um lugar de locutor (quando lhe é favorecido tal papel na interação). A percepção do caráter único e irrepetível do discurso infantil, constituído na relação com o(s) outro(s), lhe devolve sua identidade e (re)constrói a sua história de enunciações. Talvez seja a direção para o menino seguir compondo suas próximas notas da melodia de seu discurso singular.

As imagens de sujeito discursivo construídas no discurso sobre a criança pelos familiares adquirem um sentido plural nos diferentes momentos das filmagens. As primeiras representações no dizer materno remetem à imagem de Artur como beneficiário do assistencialismo e as suas dificuldades na garantia de direitos, em um tom que sugere menos valia pelas instituições hospitalar e escolar. Outro fator relevante é o fato de o discurso da mãe, cuja circulação no CADEP/FADERS tem sido, durante muitos anos, por motivo do tratamento do filho, mostrar dificuldades em desvincular o discurso do menino das questões clínicas, que predominam nas duas primeiras filmagens. A linguagem de Artur é apresentada considerando seu lugar como “paciente”, marcando as evoluções terapêuticas ao longo de sua permanência no CADEP/ FADERS. Em tal discussão, também é possível escutar ecos da preocupação materna sobre o menino deixar de ser bebê, paralela à dicotomia de “ser normal” ou não. A fala de Valquíria também aponta possibilidades no que se refere à linguagem do filho, ao mesmo tempo que interroga o futuro de Artur como locutor.

O discurso da irmã do menino, cuja participação nas atividades do CADEP/FADERS é mais recente, fala da criança desde uma perspectiva familiar, apontando suas preferências e comportamentos a partir de uma vivência doméstica. O dizer fraterno apresenta um lugar de irmão caçula, que está crescendo. Diferente da mãe, o fato de Artur deixar de ser bebê não parece angustiar Manuela, que parece relacionar o crescimento do menino às implicações de tal transição, como a mudança na escolha dos brinquedos, por exemplo. Entretanto, o discurso fraterno também coloca a linguagem da criança como objeto a ser observado, motivo que leva a irmã a demandar constantemente a fala de Artur, ainda que não descreva seu discurso.

O discurso familiar fala sobre o menino em uma tentativa de responder aos apelos sociais que questionam a linguagem da criança como objeto a ser tratado na clínica, submetido à assistência do Governo, ao acompanhamento hospitalar e escolar. A pergunta do clínico acerca da linguagem de Artur parece angustiar os familiares, o que mobiliza a maior parte dos enunciados da pesquisa. A ciência de que o discurso da criança na interação com a família é o objeto de investigação leva Valquíria e Manuela a um esforço em apresentar o menino como um locutor bem sucedido, que atenda às expectativas da sociedade. O dizer familiar reflete e refrata as diferentes representações sociais da criança com deficiência, em um conflito de vozes que oscilam desde um assujeitamento do dizer infantil aos discursos de instâncias superiores (médicas, institucionais, assistenciais) até uma perspectiva de sucesso do pequeno locutor como representante da família.

O dizer familiar, desse modo, reflete e refrata a pluralidade de vozes sociais que contam a história da pessoa com deficiência, desde a ideia de desvalimento e exclusão social, até ações de inclusão e protagonismo do sujeito em tratamento. No discurso da família, assim como em qualquer signo ideológico, entram em conflito índices de valor contraditórios (BAKHTIN, 2009): o fantasma de um longo período de isolamento e preconceito ecoa ao lado da luta pela garantia de direitos e busca de identidade da pessoa com deficiência.

As imagens de sujeito discursivo também são reveladas nas interações entre a criança e seus familiares. As tentativas familiares de fazer Artur falar parecem encobrir o temor de um possível fracasso, em um movimento que sugere descrença no potencial do menino como locutor. Em diferentes momentos das filmagens, o discurso familiar coloca a criança submetida ao que o outro diz dela, apontando para uma representação de incapacidade, historicamente relacionada à pessoa com deficiência. No momento em que a mãe responde no lugar do filho que, dentro de suas possibilidades, poderia fazer-se entender, ela não supõe tal capacidade de comunicação no menino. A postura leva muitas vezes Artur a desistir do diálogo.

A criança recupera seu lugar como locutor e interlocutor em alguns momentos da filmagem, movimento que muitas vezes precisa ser sustentado pela pesquisadora para Artur manter-se na interação com a mãe. Valquíria recorre à imagem da deficiência ao dirigir-se ao menino, olhando para questões a serem corrigidas antes de considerar o discurso (verbal ou não) do filho como um ato de comunicação. A criança é apresentada, especialmente na segunda filmagem, como alguém que precisa ser excessivamente tutelada, remetendo mais uma vez à ideia de limitação pela deficiência. Embora tomada pelas questões da deficiência, observa-se um esforço materno para buscar em Artur um interlocutor, um sujeito enunciativo. Em alguns momentos, observa-se que o discurso da pesquisadora-fonoaudióloga permeia o dizer familiar, oferecendo um lugar de aposta ao pequeno locutor. Assim, a voz da pesquisadora compõe, na interação com outras vozes do enunciado familiar, uma imagem de sujeito discursivo do menino que tanto busca seu lugar enunciativo.

O discurso fraterno mostra, em diferentes momentos, a linguagem do menino como algo a ser observado. Ainda que se dirija a Artur a partir da experiência como irmã, Manuela sabe que a fala de Artur é o objeto da pesquisa. No diálogo com o irmão, a moça repete a conduta materna ao colocar a criança em uma posição de “não-saber”, retomando a associação entre a deficiência e incapacidade. Outro fator que poderia contribuir para a

postura fraterna é a grande diferença de idade entre os irmãos, o que pode ser relacionado a uma desigualdade hierárquica. As duas integrantes da família chegam a utilizar a terceira pessoa (“*ele gosta*”, “*o Artur quer*”) ao dirigir-se à criança, colocando-a em um lugar de objeto no enunciado. As correções fraternas da linguagem do menino também remetem ao caráter de “erro” ou “desvio do padrão”, aludindo à concepção médica que busca consertar o discurso “falho”, “insuficiente”. A representação de Artur como aluno é outro aspecto que sugere uma diferença hierárquica entre “aquele que sabe” e “aquele que não sabe”. Todavia, a representação da criança como interlocutora permeia os enunciados de Manuela, que demanda constantemente do irmão, ainda que de maneira demasiada. O menino esforça-se em responder, embora nem sempre corresponda às expectativas da irmã.

Os insistentes esforços de a família fazer Artur falar apontam esperança em apresentar a criança como locutor competente, talvez em resposta às vozes sociais que pouco esperam da criança com deficiência. A imagem do destinatário infantil é construída em resposta a tais pontos de vista, que avaliam a linguagem, corrigem-na ou esperam que a criança fale aos cinco anos de idade. No encaminhamento do enunciado ao interlocutor, talvez Valquíria e Manuela questionem o *supradestinatário*, o espectador por trás da câmera, se estão sendo bem sucedidas no diálogo com Artur. A enunciação ocorre a partir da imagem que a família elaborou do menino como interlocutor, em uma representação composta pelos ecos das vozes sociais sobre a pessoa com deficiência e a manifestação clínica de linguagem.

A autoria do discurso da criança parece prejudicada no momento que ela perde o lugar de interlocutor no diálogo e torna-se o tópico de fala ou é considerada um locutor incompetente. Tal assujeitamento ao dizer do outro evoca uma imagem que desqualifica o menino como enunciador, o qual é desresponsabilizado por seus atos (inclusive os de linguagem). O dizer familiar tenta corresponder ao plurilinguismo de vozes que clamam pela assistência à pessoa com deficiência, ao mesmo tempo que espera de Artur a linguagem que tanto demora a manifestar-se. Muitas vezes, o olhar excessivo para a comunicação verbal termina por calar as possibilidades de expressão não-verbal da criança, abundantes e questionadoras de seu lugar como sujeito enunciativo.

Talvez a voz do fonoaudiólogo, ao presentificar-se na cena de atendimento, possa mostrar uma perspectiva de Artur como locutor. Uma fonoterapia que considera a enunciação percebe as possibilidades de linguagem da criança, capacidades muitas vezes mascaradas pelo rótulo da deficiência. Assim, o tom de aposta pode compor o discurso familiar sobre e

dirigido ao sujeito em tratamento. No entanto, também é necessário considerar os limites que a patologia orgânica impõe, pois uma expectativa demasiada da família pode ocasionar um bombardeio de estímulos para que a criança fale e, conseqüentemente, uma grande frustração por uma cura que nunca chegará.

A pluralidade de vozes na história da fonoaudiologia encontra na teoria bakhtiniana um interlocutor capaz de iluminar novos caminhos em busca de respostas acerca da manifestação clínica de linguagem. O presente trabalho trouxe reflexões sobre uma possibilidade de diálogo entre a atuação fonoaudiológica, ciência habituada a transitar pelas fronteiras, e a perspectiva translinguística do Círculo de Bakhtin, que proporciona à clínica que atua com pessoas com deficiência uma concepção de linguagem construída no social e de maneira particular. A compreensão da natureza dialógica do discurso oferece à fonoaudiologia possibilidades de uma leitura alternativa sobre a linguagem do sujeito em tratamento, libertando-a de padrões muitas vezes incapacitantes e limitadores. A interação de tais saberes parece soar em tensa harmonia, em uma composição que ainda está muito distante de terminar. As discussões já existentes e reflexões futuras sobre o diálogo entre fonoaudiologia e teoria dialógica parecem promissoras. Afinal, a perspectiva bakhtiniana está sempre em busca de novos arranjos para entoar suas canções.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. Cláudia Dornelles. 4 ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: ed. Contexto, 2009.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA FADERS. *FADERS lança campanha Acessibilidade: Siga esta idéia, Tchê!* Notícias e Informes. Porto Alegre: Portal de Acessibilidade da FADERS, 2011. Disponível em:
<<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>> Acesso em 29 set. 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. (1929). Trad. Paulo Bezerra 2ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 1999.

_____. (1920-1924). *Para uma filosofia do ato*. Trad. Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza de *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução destinada ao uso acadêmico.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. (1975). Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas em 1973 com Viktor Duvakin*. Trad. Daniela Miotello Mondardo, a partir da edição italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. (VOLOCHÍNOV, Valentin N.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (1929). 13ª ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.

_____/VOLOSHINOV, Valentin.N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)* (1926). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. In: *Freudism*. Nova York: Academic Press, 1976.

BEYER, Hugo O. A inclusão na escola regular: idéias para implementação. In: _____. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005 (a), cap. 2.

_____. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: _____. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005 (b), cap. 1.

BRANDÃO, Paulo; JERUSALINSKY, Alfredo. A trajetória da estimulação precoce à psicopedagogia inicial. In: *Escritos da Criança n.3*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997.

BRASIL. *Decreto legislativo n. 186*, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Artigo 1º. Propósito. Disponível em: <<http://vademecumjuridico.blogspot.com/2008/11/decreto-legislativo-com-fora-de-emenda.html>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. *Secretaria de direitos humanos: apresentação*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br>> Acesso em: 28 set. 2011.

_____. *Lei 6.965*, de 09 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Brasília: 1981.

_____. *Resolução nº 5*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 17 set. 2011.

CARDOSO, Jefferson L. *Dialogismo e fonoaudiologia: a intersubjetividade na clínica*. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CARNEIRO, Maria S. C. *Uso de Métodos Narrativos na Pesquisa Sobre a Deficiência Mental*. Porto Alegre: UFSC/UFRGS, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 01 out. 2011.

CESA, Carla. A influência da atividade dialógica no processo terapêutico. In: Danesi, M.C.; Pinto, B.L. (org.). *Fonoaudiologia e linguagem: teoria e prática lado a lado*. Porto Alegre: Editora Sulina; Editora Universitária Metodista, 2007. Cap.9.

CLAUDINO, Adelaide A.D. *Enriquecimento cognitivo na atuação como enfermeiro: uma vivência prática*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1997. Disponível em: <<http://www.snripd.pt/document/Livro011.doc>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

CORIAT, Lydia F.; JERUSALINSKY, Alfredo N. Aspectos Estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento. In: *Escritos da Criança n.4*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

_____. Definição de Estimulação Precoce. In: *Escritos da Criança n.1*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997a.

_____. Desenvolvimento e Maturação. In: *Escritos da Criança n.1*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997b.

_____. Função Materna e Estimulação Precoce. In: *Escritos da Criança n.1*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997c.

CUNHA, Maria C. *Fonoaudiologia e psicanálise: a fronteira como território*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

DI FANTI, Maria da Glória C. Bakhtin. In: FLORES, Valdir do N.; BARBISAN, Leci B.; FINATTO Maria J. B. e TEIXEIRA, Marlene (org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Vozes em (Dis)curso: estudo da produção de sentidos*. Projeto de pesquisa. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Severina S. Manhês: uma questão de estrutura. In: SALES, L.M. (org.) *Pra que essa boca tão grande? Questões acerca da oralidade*. Salvador: Ágalma, 2005.

FILGUEIRAS, Karina. F. *Um estudo sobre a lateralidade como fator influente na alfabetização*. São Paulo: Psicopedagogia On-line, 2001. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/download/lateralidade.doc>>. Acesso em: 08 nov. 2006.

FLORES, Valdir do N. Benveniste e o sintoma de linguagem: a enunciação do homem na língua. In: *Letras n° 33 - Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos*. Santa Maria: PPGL/UFSM, 2007.

_____. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. In: *Organon- Sintoma e linguagem*. Porto Alegre: IL/UFRGS, n. 40/41, p. 61-75, 2006.

FLORES, Valdir do N.; TEIXEIRA, Marlene. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, Jesus N. *Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Trad. Jussara Halbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1998.

GRAÑA, Carla G. (Org.). *Quando a fala falta: fonoaudiologia, lingüística, psicanálise*. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2008.

GUGEL, Maria A. História da Pessoa com Deficiência. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Natal: Ampid - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br>> Acesso em 22 set. 2011.

IBGE. *Censo Demográfico* (2000). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 01 out. 2011.

IUMATTI, Ana B. *Um pouco de história*. Brasil: Organização Pró-menino, 2008. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>> Acesso em 22 set. 2011.

JERUSALINSKY, Alfredo. Quantos terapeutas para cada criança? In: *Escritos da criança n.5*. Ed. Comemorativa aos 20 anos do Centro Lydia Coriat de P. Alegre. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

_____. e col. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 4ª ed., 2007.

JERUSALINSKY, Julieta. *Prosódia e enunciação na clínica com bebês*. Belo Horizonte: V Encontro Nacional sobre o Bebê, 2004.

LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu (1): tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. (1966). Trad. de Vera Ribeiro. In: *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LIER-DE VITTO, Maria F. Teorias de Linguagem e Falas Sintomáticas. In: *II Fórum de Linguagem: Linguagem, Natureza e Cultura*. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura-Curso de Fonoaudiologia da UFRJ, 2006.

JÚNIOR, Mário C. M. L. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEVIN, Esteban. *A função do filho: espelhos e labirintos da infância*. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. O gesto e o outro: o visível e o invisível. In: *Escritos da Criança 3*, 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Benefício de Prestação Continuada*. Brasília: MDS, 2010. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>>. Acesso em: 23 jul 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CID-10: Classificação Internacional de Doenças. São Paulo: EDUSP, 1994, 1ª ed.

PAULON, Simone M.; FREITAS, Lia B. de L.; PINHO, Gerson. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PASSOS, Maria C. Família e fonoaudiologia, em tese. In: ____ (org.). *Fonoaudiologia: criando sentidos*. Série Interfaces. São Paulo: Plexus Editora, 1996. Cap. 4.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *Problemas de psicologia genética*. Trad. Célia E. A. Di Piero, Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. vol. 4. São Paulo: Humanitas Publicações, 2000.

REDE SACI. *Declarações: documentos nacionais e internacionais gerados a partir de encontros e conferências*. São Paulo: site da Rede Saci. Disponível em: <<http://saci.org.br>> Acesso em 28 set. 2011.

REYNOSO, Roberto et al. *Psicopatologia y Clinica Infanto-Juvenil*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1980.

SARTORETTO, Mara L.; BERSCH, Rita. *O que é Tecnologia Assistiva?* Porto Alegre: Assitiva- Tecnologia e Educação, 2011. Disponível em:
<<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>> Acesso em: 25 nov 2011.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS - SEDH. *Agenda Social dos Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2007. Disponível em:
<<http://conade.l2.com.br>> Acesso em: 01 out. 2011.

SECRETARIA DA JUSTIÇA E DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL – RS. *Relatório de Gestão 2010*. Porto Alegre: SJDS, 2010. Disponível em:
<http://www.sjds.rs.gov.br/portal/Relatorio_de_Gestao_SJDS_2010_tabelas_alteradas_22-12.pdf>. Acesso em: 16 jan 2011.

SEVERINO, Antônio J. A fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas. In: Passos, M. C. (org.). *Fonoaudiologia: recriando sentidos*. Série Interfaces. São Paulo: Plexus Editora, 1996. Cap. 1.

SILVA, Carmem L. da C. *A Criança na Linguagem: enunciação e aquisição*. Porto Alegre: Pontes Editores, 2009.

_____. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Tese de Doutorado (Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Otto M. da. *Atitudes face a Pessoas com Deficiência (Culturas Primitivas de Ontem e de Hoje)*. Cotia: Centro de Referências FASTER, 2011. Disponível em: <<http://www.crfaster.com.br>> Acesso em 23 set. 2011.

SOBRAL, Adail. A concepção de sujeito do círculo. In: _____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Série Idéias sobre Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Cap. 2.

SPINK, Mary J. P. A incredulidade frente às metanarrativas – polissemia e intersubjetividade no debate epistemológico contemporâneo. In: Passos, M. C. (org.). *Fonoaudiologia: recriando sentidos*. Série Interfaces. São Paulo: Plexus Editora, 1996. Cap. 2.

SURREAUX, Luiza M. O “efeito de transcrição” na escuta de falas desviantes: Uma leitura enunciativa. In: *Anais do SITED* (Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso) Porto Alegre: 2011. Acesso em
<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/LuizaMilanoSurreaux.pdf>> Acesso em: 29 jul 2012.

_____. e DE DEUS, Vanessa F. A especificidade da transcrição com base enunciativa na clínica fonoaudiológica. In: *Verba Volant*, v. 1, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/luiza_vanessa.pdf> Acesso em: 25 jun 2011.

TUBERO, Ana L. A história do alfaiate: processo terapêutico de um afásico. In: Passos, M. C. (org.). *Fonoaudiologia: recriando sentidos*. Série Interfaces. São Paulo: Plexus Editora, 1996. Cap.7.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. Trad. Légon, F.; Pereira., D.A. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: ed. Contexto, 2009.

ZIEMBOWICZ, Liliam A. B. Abordagem discursiva na síndrome do espectro autista: uma intervenção eficaz na prática fonoaudiológica. In: Danesi, M.C.; Pinto, B.L. (org.). *Fonoaudiologia e linguagem: teoria e prática lado a lado*. Porto Alegre: Editora Sulina; Editora Universitária Metodista, 2007. Cap.12.

ZORZI, Jaime L. *A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

ANEXO A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

TÍTULO DO PROJETO: “LINGUAGEM, DIALOGISMO E SUBJETIVIDADE: A RELAÇÃO EU/OUTRO NA INTERAÇÃO PAIS-CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA”

Orientadora: Dra. Maria da Glória di Fanti

Pesquisadora: Fernanda Dias

O presente termo tem por finalidade o esclarecimento à instituição quanto ao projeto composto pelos itens referidos a seguir:

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS: nestes últimos anos, a comunidade científica tem pesquisado a respeito da saúde do seu paciente em relação à linguagem. Sabe-se que as alterações de linguagem repercutem negativamente na vida da pessoa com deficiência, sendo que esta alteração pode acometer danos muitas vezes passíveis de prevenção na primeira infância. Por este motivo, este trabalho tem o objetivo de pesquisar como o discurso dos pais contribui no processo de aquisição linguística da criança com deficiência.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS: a população desta pesquisa será composta de crianças (acompanhadas de seus responsáveis), que possuam diagnóstico médico de algum tipo de deficiência.

Num primeiro momento, os sujeitos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será lido para os pacientes. Este Termo comporta as informações sobre procedimento de filmagem, garantindo o sigilo da identidade dos pacientes e o uso para fins científicos dos dados coletados, o que será devidamente explicado ao paciente para sua possível compreensão.

Nome e Assinatura da Instituição

Data

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê no dia 29/04/2011.

ANEXO A: (ORIGINAL)

ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

TÍTULO DO PROJETO: “LINGUAGEM, DIALOGISMO E SUBJETIVIDADE: A RELAÇÃO EU/OUTRO NA INTERAÇÃO PAIS-CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA”

Orientadora: Dra. Maria da Glória di Fanti

Pesquisadora: Fernanda Dias

O presente termo tem por finalidade o esclarecimento à instituição quanto ao projeto composto pelos itens referidos a seguir:

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS: nestes últimos anos, a comunidade científica tem pesquisado a respeito da saúde do seu paciente em relação à linguagem. Sabe-se que as alterações de linguagem repercutem negativamente na vida da pessoa com deficiência, sendo que esta alteração pode acometer danos muitas vezes passíveis de prevenção na primeira infância. Por este motivo, este trabalho tem o objetivo de pesquisar como o discurso dos pais contribui no processo de aquisição linguística da criança com deficiência.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS: a população desta pesquisa será composta de crianças (acompanhadas de seus responsáveis), que possuam diagnóstico médico de algum tipo de deficiência.

Num primeiro momento, os sujeitos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será lido para os pacientes. Este Termo comporta as informações sobre procedimento de filmagem, garantindo o sigilo da identidade dos pacientes e o uso para fins científicos dos dados coletados, o que será devidamente explicado ao paciente para sua possível compreensão.



Nome e Assinatura da Instituição

15/03/2011

Data

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê no dia 28 / 04 /2011.

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TÍTULO DA PESQUISA: “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência”**

Orientadora: Dra. Maria da Glória di Fanti

Pesquisadora: Fernanda Dias

Gostaríamos de convidá-lo a participar desta pesquisa através de filmagens informais de você e seu filho interagindo em quatro encontros mensais de trinta minutos durante o primeiro semestre de 2011. Serão incluídos neste estudo pacientes (crianças) que possuam diagnóstico médico de algum tipo de deficiência crônica (como Síndrome de Down) e seus pais. Este trabalho busca investigar como a fala dos pais está relacionada à aquisição de linguagem da criança com deficiência.

Leia cuidadosamente as informações para decidir se deseja ou não participar e sinta-se à vontade para perguntar o necessário ou solicitar mais informações.

A participação neste estudo é voluntária e você tem o direito de recusar e de desistir do estudo a qualquer momento se assim o desejar. Independentemente de sua decisão de participar ou não, não haverá qualquer interferência em um posterior tratamento feito por seu terapeuta (ou do seu filho) ou por esta instituição.

O profissional encarregado deste trabalho poderá interromper a participação dos pacientes pelo não cumprimento dos requisitos necessários ou pelo cancelamento do estudo.

Após preencher este documento, você será encaminhado para uma sala de brinquedos onde você e seu filho poderão brincar onde desejarem e interagir enquanto são filmados. Este encontro acontecerá em outras três oportunidades, possivelmente no mesmo dia de seu atendimento regular, não acarretando qualquer prejuízo a você ou seu filho.

Embora não possamos lhe garantir um benefício direto neste momento, podemos afirmar que sua colaboração é de extrema importância e nos ajudará a compreender como melhorar o atendimento dos pacientes com deficiência na área de linguagem.

As considerações obtidas através da pesquisa poderão ser apresentadas em congressos, seminários, bancas de pós-graduação e publicados em revistas especializadas. É muito

importante deixar claro que sua identidade e a de seu filho não serão reveladas de forma alguma. Da mesma forma, o uso de sua imagem e a de seu filho na pesquisa (utilizadas para auxiliar as transcrições de fala) não proporcionará nenhuma forma de identificá-los.

Este estudo está sendo conduzido por Fernanda Dias e orientado pela Dra. Maria da Glória di Fanti.

Caso houver alguma dúvida referente ao estudo, antes ou após a sua realização, a pesquisadora poderá ser encontrada pelos seguintes telefones: (51) 3231.9658 (telefone profissional) ou (51) 9138.9663 (telefone celular da pesquisadora Fernanda). A professora Maria da Glória di Fanti pode ser localizada no telefone (51) 3320.3676. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pode ser contatado pelo telefone (51) 3320.3345.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO FORMAL PÓS-INFORMAÇÃO

Pelo presente consentimento informado, declaro que eu, _____, fui esclarecido, de forma detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção. Considero-me igualmente informado de que, a quaisquer dúvidas acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa, ser-me-ão esclarecidas: a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar a participação do estudo, sem que isso traga prejuízo a mim ou ao meu filho; a segurança de que não seremos identificados e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a nossa privacidade; o compromisso de proporcionar informação utilizada, ainda que esta possa afetar minha vontade de continuar participando.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Este formulário foi lido para o participante em ____/____/2011 pela pesquisadora Fernanda Dias, enquanto eu estava presente.

Assinatura da Testemunha: _____

Data: ____/____/2011.

O presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a Pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), será assinado em duas vias, ficando uma em poder dos pesquisadores responsáveis e outra com o responsável pelo paciente que participará da pesquisa.

ANEXO B: (ORIGINAL)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO DA PESQUISA: “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência”**

Orientadora: Dra. Maria da Glória di Fanti

Pesquisadora: Fernanda Dias

Gostaríamos de convidá-lo a participar desta pesquisa através de filmagens informais de você e seu filho interagindo em quatro encontros mensais de trinta minutos durante o primeiro semestre de 2011. Serão incluídos neste estudo pacientes (crianças) que possuam diagnóstico médico de algum tipo de deficiência crônica (como síndrome de Down) e seus pais. Este trabalho busca investigar como a fala dos pais está relacionada à aquisição de linguagem da criança com deficiência.

Leia cuidadosamente as informações para decidir se deseja ou não participar e sinta-se à vontade para perguntar o necessário ou solicitar mais informações.

A participação neste estudo é voluntária e você tem o direito de recusar e de desistir do estudo a qualquer momento se assim o desejar. Independentemente de sua decisão de participar ou não, não haverá qualquer interferência em um posterior tratamento feito por seu terapeuta (ou do seu filho) ou por esta instituição.

O profissional encarregado deste trabalho poderá interromper a participação dos pacientes pelo não cumprimento dos requisitos necessários ou pelo cancelamento do estudo.

Após preencher este documento, você será encaminhado para uma sala de brinquedos onde você e seu filho poderão brincar onde desejarem e interagir enquanto são filmados. Este encontro acontecerá em outras três oportunidades, possivelmente no mesmo dia de seu atendimento regular, não acarretando qualquer prejuízo a você ou seu filho.

Embora não possamos lhe garantir um benefício direto neste momento, podemos afirmar que sua colaboração é de extrema importância e nos ajudará a compreender como melhorar o atendimento dos pacientes com deficiência na área de linguagem

As considerações obtidas através da pesquisa poderão ser apresentadas em congressos, seminários, bancas de pós-graduação e publicados em revistas especializadas. É muito importante deixar claro que sua identidade e a de seu filho não serão reveladas de forma alguma. Da mesma forma, o uso de sua imagem e a de seu filho na pesquisa (utilizadas para auxiliar as transcrições de fala) não proporcionará nenhuma forma de identificá-los.

Este estudo está sendo conduzido por Fernanda Dias e orientado pela Dra. Maria da Glória di Fanti.

Caso houver alguma dúvida referente ao estudo, antes ou após a sua realização, a pesquisadora poderá ser encontrada pelos seguintes telefones: (51) [redacted] (telefone profissional) ou (51) [redacted] (telefone celular da pesquisadora Fernanda). A professora Maria da Glória di Fanti pode ser localizada no telefone (51) [redacted]. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pode ser contatado pelo telefone (51) 3320.3345.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO FORMAL PÓS-INFORMAÇÃO

Pelo presente consentimento informado, declaro que eu, [redacted], fui esclarecido, de forma detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção. Considero-me igualmente informado de que, a quaisquer dúvidas acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa, ser-me-ão esclarecidas: a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar a participação do estudo, sem que isso traga prejuízo a mim ou ao meu filho; a segurança de que não seremos identificados e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a nossa privacidade; o compromisso de proporcionar informação utilizada, ainda que esta possa afetar minha vontade de continuar participando.

Assinatura do Participante: [redacted]

Assinatura do Pesquisador: Fernanda Dias

Este formulário foi lido para o participante em 29/04/2011 pela pesquisadora Fernanda Dias, enquanto eu estava presente [redacted]

Assinatura da Testemunha: [redacted]

ANEXO C: CARTA DE CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DO PROJETO E
AUTORIZAÇÃO DO CHEFE DO SERVIÇO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

**CARTA DE CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DO PROJETO E AUTORIZAÇÃO
DO CHEFE DO SERVIÇO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA**

Porto Alegre, 19 de abril 2011.

Ao

Comitê de Ética na Pesquisa da PUCRS

N/ Universidade

Eu, Maria Amélia Arruda Fonte, Chefe do Serviço/Responsável pela área de saúde (CADEP) da FADERS, declaro conhecer o teor do protocolo de pesquisa intitulado “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Dias.

O início da execução deste projeto de pesquisa no CADEP/ FADERS deverá ocorrer a partir da apresentação da Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Maria Amélia Arruda Fonte

Diretora do CADEP/FADERS

ANEXO C (ORIGINAL)



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA JUSTIÇA E DOS DIREITOS HUMANOS
FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS
PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL
- FADERS -

**CARTA DE CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DO PROJETO E AUTORIZAÇÃO DO
CHEFE DO SERVIÇO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA**

Porto Alegre, 19 de abril 2011.

Ao
Comitê de Ética na Pesquisa da PUCRS
N/ Universidade

Eu, Maria Amélia Arruda Fonte, Chefe do Serviço/Responsável pela área de saúde (CADEP) da FADERS, declaro conhecer o teor do protocolo de pesquisa intitulado “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Dias.

O início da execução deste projeto de pesquisa no CADEP/ FADERS deverá ocorrer a partir da apresentação da Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Maria Amélia Arruda Fonte

Diretora do CADEP/FADERS

ANEXO D: TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S)
PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S)
PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)**

Eu, Fernanda Dias, pesquisador responsável pelo projeto “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência” declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar o CEPS da Escola de Saúde Pública – SES/RS sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me foram solicitadas

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Assinatura: _____

CPF: 998199700-59

ANEXO D: (*ORIGINAL*)

ANEXO D:

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S)
PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)**

Eu, Fernanda Dias, pesquisador responsável pelo projeto “Linguagem, Dialogismo e Subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência” declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar o CEPS da Escola de Saúde Pública – SES/RS sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me foram solicitadas

Porto Alegre, 23 de out de 2011.

Assinatura: Fernanda Dias
CPF: 998199700-59

ANEXO E: APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA (*ORIGINAL*)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF. CEP-715/11

Porto Alegre, 29 de abril de 2011.

Senhora Pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 11/05419 intitulado **“Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação eu/outro na interação pais-criança com deficiência”**.

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilma. Sra.
Profa. Maria da Glória di Fanti
Faculdade de Letras
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central

Av. Ipiranga, 6690 – 3º andar – CEP: 90610-000

Sala 314 – Fone Fax: (51) 3320-3345

E-mail: cep@pucrs.br

www.pucrs.br/prppg/cep

ANEXO F: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Normas para transcrição*		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"....

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D².

Observações

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO

TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO

- 1ª sessão – 29/04/2011
- Artur (ART); Idade: 5 anos
- Participantes: Art (criança), Val (Valquíria - mãe) e Fer (Fernanda- pesquisadora e cinegrafista)

- E1.FER: Val...agora tu fica bem à vontade que não estamos mais em atendimento né?
((risos))
- E2.VAL: tá bom Fer. ((risos))
- E3.FER: () mostra prá mamãe do que tu gosta de brincar!
- E4.ART: ((olha para Fer, sorri e entra em um carrinho, fecha a porta e passeia pela sala))
- E5.VAL: Vai ser difícil sair daí...né Art?
- E6.ART: Mummmm ((segue andando com o carrinho))
- E7.VAL: A gente pergunta prá ele Fer ()... se ele queria motoca ()... Com o benefício a gente conseguiu. Ele (), né?
- E8.FER: Eu imagino.
- E9.VAL: Quando ele chega da creche a primeira coisa que ele qué fazê é dar uma voltinha.
- E10. ART: Mummmm ((se aproxima de Fer, sorri e fecha a porta do carrinho para seguir o trajeto))
- E11. FER: Tá tão ocupado dirigindo que nem quis conversa com a mãe, é? Mas que tô matraqueando... tenho que ().
- E12. VAL: Oi Art. ()
- E13. ART: ((continua dirigindo))
- E14. VAL: Esqueceu de dá oi?
- E15. ART: ((vai em direção à casinha))
- E16. VAL: ART... vai me dá oi filho?
- E17. ART: ((continua dirigindo))
- E18. VAL: Esse carro aí é uma empolgação.
- E19. FER: ((risos)) ... Conta prá mamãe o que que tu tá fazendo?
- E20. VAL: Ele esquece de tudo.
- E21. ART: ((acelera o carro em direção à mãe))
- E22. VAL: Êe vai me batê! Heeh!
- E23. ART: ((dá a volta))

- E24. VAL: Acidente... sabe Fer. Ele pega dois carrinho e bate um no outro.
- E25. FER: Ãha.
- E26. VAL: Aí ele quer que ligue prá Samu e faz “uuu”. Prá socorrer.
- E27. FER: Ah é Art? {Bate o carro?
- E28. VAL: {Ele finge que tá machucado... que não pode caminhá. Não consegue erguer uma perna (prá) mancá
- E29. FER: Ãha... A mamãe diz que bate o carro né? Faz bum! ((bate na mesa))
- E30. ART: ((pára o carro e olha surpreso para Fer)) brrruu...brrruuum ... Pá!
- E31. VAL: Legal ART. Viu Art?
- E32. ART: Ãh. ((desce do carro))
- E33. VAL: Legal.
- E34. ART: ((abre a porta do carro e aponta para a câmara e sorri)). Ah, ah.
- E35. FER: É::: tu.
- E36. ART: ((fecha a porta do carro)) Ih. ((manda beijo e acena))
- E37. VAL: Certo ele lembra que ele não saía pela a porta (...)
- E38. FER: Beijo, beijo.
- E39. VAL: (...) não abria a porta quando saía. Saía por cima. Deve lembrar. Que legal né?
- E40. ART: ((vai com o carro em direção à mãe)). Gu. A dadababaBÁ?
- E41. VAL: O quê.
- E42. ART: ((aponta para a roda)). Ga. Ga.
- E43. VAL: É de brincar.
- E44. ART: Nã.
- E45. VAL: É.
- E46. ART: Nã. ((afasta-se))
- E47. VAL: Não sei o nome desse brinquedo aí mano. (Qual que será mesmo...)
- E48. FER: Uhum. Também é conhecido do ART né?
- E49. ART: Ap! ((dirigindo))
- E50. FER: Ahm! Que que tá difícil?
- E51. ART: ((se aproxima da mãe))
- E52. VAL: Vai batê vai batê... VAI BATÊ.
- E53. ART: ((olha a mãe))
- E54. VAL: E aí... tudo bem?
- E55. ART: ((sorri))
- E56. VAL: Tudo bem Art?
- E57. ART: U-em... Ahm. ((afasta-se em direção ao quadro negro))
- E58. FER: Ai::: cuidado! Bum!
- E59. ART: Bã-bã. Ãh.
- E60. VAL: Onde tá a piscina Art?
- E61. ART: ((segue correndo com o carrinho))
- E62. FER:Uh. Cuidadu!
- E63. VAL: Eu acho que ele () ((aponta para o escorregador)).
- E64. ART: ((espia para o lugar que a mãe apontou)). ÃH?

- E65. VAL. Escorregador.
- E66. ART: Hum.
- E67. VAL: Legal?
- E68. ART: Au. ((sorri e afasta-se, até passar a roda sobre seu pé)). AI!
- E69. FER: Ah! Ih::: que qui houve?
- E70. ART: Uhmmm! ((bravo, bate na roda))
- E71. FER: Foi culpa do pneu é? que bateu no teu pé?
- E72. ART: Gu. ((segue andando com o carro))
- E73. FER: pneu bobo... né Art?
- E74. VAL: ACHA que tá dirigindo né, Art?
- E75. FER: Mas tá um bom motorista né, Val?
- E76. VAL: Tá... Quase que tu tira a carteira né Art?
- E77. VAL: Ah, ele sabe que tem entrá no carro... por cinto. Avisa tudo. {Se tiver ()
- E78. ART: {((Olha a casa de bonecas))
- E79. FER: ((risos)) {Que que tem lá dentro?
- E80. ART: ((olha para Fer))
- E81. FER: Oh! Sério que tem papá?
- E82. ART: Ah. ((olha mais uma vez pela janela, atentamente))
- E83. FER: Olha!... Não vai pegá comida prá nós?
- E84. ART: Ahm?
- E85. FER: É... papá.
- E86. ART: papá!
- E87. FER: É::: eu e a mãe tamu com fome!
- E88. ART: ((tenta sair do carro)) AH!
- E89. FER: Aqui ó. ((mostra a porta))
- E90. VAL: Que legal ART! Olha aqui!
- E91. ART: ãhm? ((olha para Val))
- E92. FER: A mãe achou um papá!
- E93. ART: Ah.
- E94. VAL: É uma xicar (...) É uma xícara... que legal!
- E95. ART: Aha. ((empurra o carro e entra na casinha))
- E96. FER: Tem que arrumar a cozinha, né?
- E97. ART: Ahm.
- E98. FER: Hum.
- E99. ART: ãhm::: Pamaca? ((aponta para a cozinha))
- E100. FER: Cadê?
- E101. ART: ((pega um prato))
- E102. FER: Hum::: mostra prá mamãe.
- E103. ART: ((olha para Val)) {Papá
- E104. VAL: {O que que tu pegou lá?
- E105. ART: Hã?
- E106. VAL: O que que tu pegou?
- E107. ART: ((olha para Fer)) Ah, ah.

- E108. FER: Aqui ((aponta para o chão))
- E109. VAL: O prato o prato. Cadê o prato?
- E110. ART: ((pega o prato e finge que cozinha))
- E111. FER: Que mais tem prá papá? Tem mais papá?
- E112. ART: ((estava saindo da casinha e retorna))
- E113. FER: Tô com fome.
- E114. ART: Ga-da-du ((sai da casinha))
- E115. VAL: Calma. Vamu com calma?
- E116. ART: Ga-du-ga.
- E117. VAL: Tu não fez o almoço? Café? Não?
- E118. ART: ((entra no carrinho))
- E119. FER: Não tinha nada prá comer né? ((risos))
- E120. VAL: Não tinha?
- E121. ART: ((faz esforço para entrar no carro e põe a língua para fora))
- E122. VAL: Oh a língua aí prá dentro essa língua. Oh.
- E123. ART: ((põe a língua para dentro da boca e fecha a porta do carro))
- E124. VAL: Guarda ela.
- E125. ART: Ah. ((dirige em direção ao um escorregador))
- E126. VAL: Olha.
- E127. ART: ((desvia e vai para a porta da sala)) Pahã.
- E128. VAL: Lá no corredor, NÃO.
- E129. ART: ((continua em direção ao corredor))
- E130. VAL: Lá no corredor, NÃO ART. ART...olha aqui. Olha aqui...vamu lá primeiro ((aponta para a sala)) A Fer não quer que tu saia prá fora do corredor.
- E131. ART: ((volta de ré))
- E132. VAL: Os coleguinha tão trabalhando... A gente não pode ficar aqui fora fazendo barulho.
- E133. ART: ((vira o carro e volta para a sala))
- E134. VAL: Vai devagar...seu motorista.
- E135. FER: Bi-bip
- E136. ART: ((finge que toca a buzina))
- E137. VAL: O dele tem buzina. ((risos))
- E138. FER: Ah. É::: esse aí já não tem eu acho. ((risos)) Mas a gente improvisa né Val. Não tem problema.
- E139. VAL: Ah... com certeza né Fer.
- E140. FER: IH::: olha o morro. ((carrinho tranca em um colchonete)) E agora?
- E141. ART: ((espia o colchonete e desce do carro))
- E142. VAL: Art tem que levantá o carro daí. E agora? Que que a gente faz prá tirá ele daí?
- E143. ART: ((empurra o carro para trás)) Brrrrru. Pã. ((bate no colchonete))
- E144. VAL: Sujou ali também...teve que limpá!
- E145. ...
- E146. VAL: Sujou Art?

- E147. ART: Cã. ((esforça-se para entrar no carro)) Af, af, af.
- E148. FER: ((mostra painel de outro carro, que está próximo)) Viu tem dois olha aí tem mais UM.
- E149. ART: ãh?
- E150. FER: Mais um CARRO.
- E151. ART: Uhm-mum. ((olha pela janela e bate a cabeça ao voltar)) AH.
- E152. FER: OPA.
- E153. ART: Opa. ((abre a porta do carro)). HUM. Auã. Mã.
- E154. FER: Que qui foi?
- E155. VAL: () quer só isso aqui.
- E156. ART: Arra. AH.
- E157. FER: Ah:::
- E158. ART: Murrmmmm ((fingindo que dirige o carro mostrado por Fer)) Brrrrmm:::
- E159. FER: Brrrrmm:::
- E160. ART: ((entrega o carro para Fer))
- E161. FER: Ah...esse é prá mim?
- E162. ART: Hum::: Ah. Ah. ((mostra o carro para Fer e exploram juntos))
- E163. FER: Olha aí tem MARCHA.
- E164. ART: AH. ((tenta aperta a buzina e não sai som)) AH.
- E165. FER: Forte. ((mostra para Art como tocar a buzina))
- E166. ART: ((toca a buzina várias vezes))
- E167. FER: ((risos)) Aê:::
- E168. VAL: É ()
- E169. ART: ((volta para o outro carro e tropeça)) ãh.
- E170. VAL: CALMA...devagar:::
- E171. ART: Ga. Na. ((olha para Fer e balança a cabeça negativamente)) Ba-ba.
- E172. FER: ((risos)) Não?
- E173. ART: ((Segue dirigindo pela sala))
- E174. FER: Bi-bip.
- E175. VAL: Art passa aqui dentro uma vez ((aponta para o minhocão)) prá nós vê. Aqui ó.
- E176. ART: ((olha para a mãe))
- E177. VAL: Passa ali dentro uma vez.
- E178. ART: Ah.
- E179. VAL: Passa aqui dentro... só uma vez. Entra aqui e sai lá na ponta. Vai.
- E180. ART: ((afasta-se da mãe))
- E181. VAL: VAI.
- E182. FER: ((risos))
- E183. VAL: Vai prá gente vê ô Art.
- E184. ART: Ma-ma. ((sobe no colchonete novamente)) Hum::: Mar::: ((finge que acelera))
- E185. FER: IH. Trancô o carru. ((toca a buzina)) Bi-bip. Brr:::
- E186. ART: Abu-{abA. Ah.

- E187. VAL: {Achei muito legal. Que legal...Art. Olha AQUI. Uma garagem...que legal. Tem moto... Um cavalo... (mostra outra parte da sala, enquanto Art olha para o colchonete)
- E188. ART: Brrrrum:::
- E189. FER: Viu? Que que a mamãe achou?
- E190. ART: ((olha para a mãe)).
- E191. VAL: Um::: CAVALO.
- E192. ART: Brrr:::A
- E193. VAL: Legal...ele anda TAMBÉM.
- E194. ART: Mum:::
- E195. VAL: Tem motoca...
- E196. ART: MrrrAAA:::
- E197. VAL: Olha aqui outro carro oh. Lembro que tu gostava desse aqui também. Até tu descobrir esse aí esse aqui era legal.
- E198. ART: ((olha para o carro de Val)). Na. ((balança a cabeça negativamente))
- E199. FER: ((risos)). Não?
- E200. ART: Na.
- E201. VAL: Não é brigadu não.
- E202. ART: Bruumm::: ((afasta-se)) ãh. ((bate na roda do carro))
- E203. FER: Ih furô o pneu.
- E204. VAL: Olha aqui rabão que o teu cavalo tem.
- E205. ART: ((olha para a mãe))
- E206. VAL: Olha que rabão lindo que o cavalo tem. Quem quer ver o rabão dele?
- E207. ART: ((balança a cabeça negativamente))
- E208. VAL: Que LEGAL. É um cavalo? Olha aqui. Olha o cavalo. Oh. Que legal. Não gosta mais de cavalo?
- E209. ART: PÃ-pã-mu.
- E210. VAL: Vamu? Então vamu anda aqui. Vamu andá nessi cavalo.
- E211. ART: ((olha para Fer)). Ahm. Avá?
- E212. FER: É...podemu (...)
- E213. ART: ((toca a buzina)) Ah-ahm. ((aponta)) Dadababãm.
- E214. FER: Aqui?
- E215. ART: Ah::: babababá.
- E216. FER: Hum.
- E217. ART: Abababababã.
- E218. FER: Esse?
- E219. ART: Ba-ba-hum. ((aponta novamente para o carro-painel e desce do carro))
- E220. FER: Essi? Esse a gente dirigi aqui em cima ((tocam buzina em cima do colchonete)).
- E221. FER: Bibi. Essi tem buzina né? Bãbã?
- E222. ART: ((toca a buzina)). Hum::: Marr::: ((finge que dirige))
- E223. FER: Mon::: Brrr:::

- E224. ART: ((vai até os instrumentos musicais e pega um violão)) Ah:: BU. {Ah-bã. Bã.
- E225. VAL: {Deixa a mãe olha o nariz do Art...aí. Deixa a mãe olhar vê se tá sujo. Deixa a mãe ver. Vamu limpá só um pouquinho ((limpa o nariz sangrando enquanto ART toca violão))
- E226. FER: A mãe disse que tu sabe cantar agora... né mãe?
- E227. VAL: Sabe:::
- E228. FER: Que qui tu aprendeu a cantar? Hum?
- E229. VAL: Deixa a mãe olhar de novo? ((limpa novamente o nariz do filho))
- E230. FER: Do sapo tu aprendeu a cantá?
- E231. ART: ((demonstra desconforto ao limpar o nariz e vira o rosto)) ABÁ!
- E232. VAL: CALMA. NÃO não passa a mão! NÃO puxa forte. Prá fora.
- E233. ART: ((tosse))
- E234. VAL: Prá fora ((segue limpando o nariz de Art)).
- E235. ART: ((tosse novamente))
- E236. ...
- E237. VAL: Tá difícil limpar esse nariz... Vou buscar outro.
- E238. ART: ((demonstra novamente desconforto ao limpar o nariz e vira o rosto)) ABÁ!
- E239. VAL: Vô buscá outro. ((vai pegar outro lenço))
- E240. ART: ((toca violão))
- E241. FER: E o sapo. Sabe do sapo?
- E242. ART: ((olha para Fer)) Tá.
- E243. FER: ((canta)) O sapu não lava o pé... não lava porque não qué. Eli mora lá na lagoa não lava o pé porque não qué... Mas qui...ch(...)
- E244. ART: ((toca violão durante a música)) (...) Bababã ((levanta o dedo))
- E245. FER: Isso aí!
- E246. ART: ((sorri e continua tocando))
- E247. VAL: Dexa a mãe limpá de novo. Tá sujo. ((limpa o nariz de Art))
- E248. ART: Bã::: ((demonstra descontentamento)) Ah. ((aponta com o violão para Fer))
- E249. FER: É? Tu canta?
- E250. ART: ((dedilha o violão))
- E251. FER: Então toca. ((canta)) O sapu não lava o pé, não lava porque não qué(...)
- E252. VAL: Deixa eu ver se tá sujo. Tem que lavá o rosto depois.
- E253. FER: (...) eli mora lá na lagoa... não lava o pé... porque não qué...
- E254. ART: ((dedilha o violão))
- E255. FER: E eu não sei as músicas que ele tá agora Val. Que que Eli gosta di cantá?
- E256. ART: Bã...{bãbã. ((pega um saxofone)) Bã.
- E257. VAL: {Eli tem um cd du (...)
- E258. ART: Bã...
- E259. VAL: (...) da galinhazinha.
- E260. FER: Da galinhazinha? E como é que é a música?
- E261. VAL: Tem várias, oh Si ((primeira terapeuta de Art)). Oh Si...FER. Tem um monte.

- E262. ART: ((continua tocando o saxofone))
- E263. VAL: Tem assim a do pintinho, da vaquinha...
- E264. FER: Do pintinho amarelinho?
- E265. VAL: É...
- E266. FER: Ah... Tu conhece? ((falando com Art, começa a cantar)). Meu pintinho amarelinho... cabe aqui na minha mão...
- E267. ART: ((procura outro instrumento))
- E268. FER: Tá faltando alguma coisa aí.
- E269. VAL: E música também normal ele gosta.
- E270. FER: É.
- E271. ART: {AH! ((pega uma vuvunzela e usa como baqueta no xilofone))
- E272. VAL: {Eli senta no sofá e...}
- E273. FER: Eu tô desatualizada no repertório. ((risos)) Né? Tem de TUDO.
- E274. ART: ((olha para os outros instrumentos))
- E275. VAL: - Anda nesse cavalo aqui. Vem cá vê. Tu gosta Art.
- E276. ART: ((vai tocar tambor com a vuvunzela))
- E277. VAL: Vem cá vê o cavalo... Agora ele () ÊA.
- E278. ART: ((deixa os instrumentos e vai para o carrinho)). Brrum:::
- E279. FER: Brrum:::
- E280. VAL: Anda ali no cavalo. Vem olha ele ali.
- E281. ART: Brrum:::
- E282. VAL: Vem...vem olhá ali o cavalo. Vem...vem Art... Olha que cavalo legal aqui. Eu vô pegá ele. Eu vou dá uma voltinha com ele. Vamú cavalo. Olha o Art lá.
- E283. ART: ((fecha a porta do carro)) Bububu.
- E284. VAL: Olha Art.
- E285. ART: ((segue dirigindo o carro e pára))
- E286. VAL: Cansô o motorista parece. Vai dormi? Sentado na direção?
- E287. ART: ((fecha a porta do carro e dirige)). Abã-bã.
- E288. VAL: É meu filho. Nessa sala não tem po-proposta. Só brincar.
- E289. ART: AH. ((vai olhar os outros carros próximos ao cavalo)) Brrum.

ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO

TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO

- 2ª sessão – 16/05/2011
- Artur (ART); Idade: 5 anos
- Participantes: Art (criança), Val (Valquíria - mãe) e Fer (Fernanda- pesquisadora e cinegrafista)

- E1. ART: ((busca um carrinho da sala de recursos e dirige pelo corredor))
 E2. FER: (...)vamu, né? ((risos))
 E3. VAL: É o jeito, né Fer?
 E4. VAL e FER: ((seguem Art pelo corredor))
 E5. VAL: AR-T... Va-mu lá na sa-la?
 E6. ART: ((olha rapidamente para sua mãe e continua dirigindo))
 E7. VAL: VA-MOS AR-T?
 E8. ART: ((desloca-se mais rápido))
 E9. VAL: { Imagina num espaço desses se ele vai perdê tempo...
 E10. ART: { ((acena para pessoas que aguardam na sala de espera))
 E11. ART: ((segue dirigindo e olha para trás)) ãH.
 E12. FER: ((tosse))
 E13. ART: ((olha para trás))
 E14. VAL: ((risos))
 E15. ART: Ah-Ah
 E16. VAL: Art. Como é (...)
 E17. ART: Mon. ((bate a porta do carro com a mão))
 E18. VAL: BÁ. (...) como é que é o motorista faz { prá () esse negócio?
 E19. ART: {Bã.
 E20. VAL: Hein Art? Não PODE LEVANTAR.
 E21. ART: ((olha para a mãe))
 E22. VAL: Tá dirindu não é (...)
 E23. ART: Uá.
 E24. VAL: (...) Art. hein ART? Ô ART.
 E25. ART: ((olha para a roda, pára o carro e depois olha para a mãe))... Ah?
 E26. VAL: Tava consertando o pneu?
 E27. ART: Huã.
 E28. VAL: Estragô?
 E29. ART: Ô. ((abre a porta do carro e aponta para o pneu))
 E30. VAL: Furô?
 E31. ART: Ah. ((aponta para o pneu))
 E32. VAL: Furô o pneu (...)
 E33. ART: {Ah ah.
 E34. VAL: (...) Art? ()

- E35. ART: ABÃ ((olha para Fer))
- E36. FER: Uhm?
- E37. ART: ((fecha a porta do carro))
- E38. FER: Ah... { fechô
- E39. VAL: { Não bati forti.
- E40. ART: Mama. ((se aproxima de uma parede e pára)) { Mama.
- E41. VAL: { Olha a PAREDE, seu motorista.
- E42. ART: Ah::: ... ((volta a deslocar-se de carro, pára para procurar um som em uma porta aberta e volta a dirigir)) Hum::: ...
- E43. ((espirro))
- E44. ART: ((acena para pessoas em uma sala de reunião))
- E45. VAL: Oi.
- E46. ART: ((segue dirigindo em direção a uma pequena janela))
- E47. VAL: Oi? Olha a janela...
- E48. ART: ((bate na porta do carro))
- E49. VAL: Olha a janela:::
- E50. ART: Ãhm. ((observa a vista pela janela e aponta para fora))
- E51. VAL: Aí é pirigosu...Faz dodói.
- E52. ART: ((abaixa a mão e vira o carro)) Mã... Uhm::: ((sorri para Fer))
- E53. FER: ((breve riso; tosse)) Vamu vê onde é qui anda o outro.
- E54. FER e VAL: ((seguem Art pelo corredor, que passa por outras pessoas)) Mom.
- E55. FER: Bi-bip.
- E56. ART: ((olha para trás e percebe que a mãe não o acompanhou))
- E57. FER: Cadê a mãe? Tá vindo?
- E58. ART: ((sorri, projeta a língua))
- E59. ...
- E60. ART: ((acena para pessoas na sala de espera e segue dirigindo))
- E61. VAL: Art. ((tosse))
- E62. FER: Uma caroninha era bem-vinda... né Val? ((risos))
- E63. VAL: Dá uma carona?
- E64. FER: Mas a mãe não vai pode nem sentar... né cara?
- E65. VAL: Ô::: Dá uma carona...seu motorista?
- E66. ART: A-ma. ((olha para a mãe))
- E67. VAL: Dá uma carona?
- E68. ART: A-MÃ. ((olha para Fer e aponta para a direção do corredor))
- E69. FER: Aonde tu quer ir?
- E70. ART: Mam. ((aponta novamente e dirige para a direção indicada)) Ma-a::: ((olha para trás e acelera a velocidade))
- E71. VAL: ()O que qui tu tá andandu mais rápido?... Hein Art?
- E72. FER: Bem mais rápido... né cara?
- E73. VAL: Art.
- E74. ((técnico atravessa o corredor imitando a buzina e Art olha rapidamente))
- E75. ART: ((segue dirigindo e sorri, acenando para Fer)) Hum. ((aponta para a pequena janela do corredor)) Mã.
- E76. FER: Lá na janela?
- E77. VAL: Não podi batê na jaNELA.
- E78. ART: ((se aproxima vagarosamente da janela))
- E79. VAL: Tem vidro aí na jaNELA.
- E80. ART: Ma. ((aponta para a vista da janela))

- E81. VAL: É uma janela. Faz dodói. Olha lá embaixo ali.
- E82. FER: O que qui tem ali?
- E83. ART: ((olha para a mãe e segura-se no teto)) Pó.
- E84. VAL: É faz dodói. Aí tem um teto... ãh?
- E85. ART: ãh. ((olha para o teto e afasta-se da janela, de ré))
- E86. VAL: Beijo ((produz som de estalo de lábios))
- E87. ART: Hum ((produz um bico com os lábios e bate com o carro na parede))
- E88. VAL: paREDE.
- E89. FER: Ôpa!
- E90. ART: ((olha para a parede)) Raãm::: ((esforça-se para manobrar e sair; abre a porta e bate no pneu))
- E91. FER: Ah::: ... deu problema no pneu?
- E92. ART: Bá.
- E93. FER: Ah::: tá.
- E94. ART: bababa ((repete sem som e segue pelo corredor))
- E95. VAL: Esses () de conversa.
- E96. ((risos))
- E97. VAL: Fer... eu acho que { ()}(...)
- E98. ART: { ((para o carro e tosse forte))
- E99. FER: Uhm-hum
- E100. VAL: (...) daí ele tem um ouvido que ele não escuta...né... Só que eu ainda não peguei o resultado.
- E101. FER: Traz uma cópia dele pras gurias verem.-
- E102. VAL: Ele tinha () que ele tinha... Só que não tava pronto ainda.
- E103. FER: Uhm-hum
- E104. VAL: Só volto na PUC agora no dia 31.
- E105. FER: -- Até prá elas verem se é uma coisa que é transitória ou se de repente... tem que tratar (...)
- E106. VAL: Eu acho que vai ter que usar o aparelhinho.
- E107. FER: Ela lá no hospital... na PUC.
- E108. ART: Ahm-uhm ((cumprimenta uma funcionária e sorri)) Ham.
- E109. VAL: Eu sabia que ele tinha perda mais ou menos () eu já { ()
- E110. FER: {Hum-hum.
- E111. VAL: Mais ou menos é que ele () tudo... Mostrou que ele ouvia naquele... {Mas quando ele me falou que ele... ()
- E112. FER: {Mas vamu com calma.
- E113. VAL: ()
- E114. FER: Ouvir ele ouve... senão ele não respondia a gente.
- E115. VAL: ()
- E116. ART: ((acena para pessoas na sala de espera))
- E117. FER: Ele pode ouvir um pouquinho menos. Mas isso não tá atrapalhando ele... por enquanto.
- E118. VAL: Então ele vai ter que usá alguma outra coisa?
- E119. FER: Depende do que der o exame... Tem perda auditiva que não precisa... Outras... de repente pode mudar. {Mas aí é melhor dar uma olhada no exame antes.
- E120. ART: {Ah-Hum ((dirige o carro e faz a volta no corredor))
- E121. VAL: Tá bem ele já tem marcado lá na otorrino dia 31 aí eu pego.
- E122. FER: Ai ótimo. Porque vocês têm direito a uma cópia do exame.
- E123. VAL: Me dá me dá eles não me dão... né Fer?

- E124. FER: Uhm-hum. Então não precisa te {...}preocupá que não pode... pode sim.
- E125. VAL: { ()
- E126. ...
- E127. VAL: Uma coisa que () até tá... mas não é prá mim ().
- E128. FER: Sim.
- E129. ART: ((segue pelo corredor acenando para as pessoas que encontra e sorri))
- E130. FER: ((riso))
- E131. VAL: () aí eu posso pegá e mando prá creche.
- E132. FER: Uhm-hum::: Ah sim... mas isso aí é prá quando tu precisares.
- E133. VAL: () se a creche aceita né Fer.
- E134. FER: Aceita.
- E135. VAL: ()
- E136. FER: Uhm-hum::: Documento aceita. Seja independente se é aqui ou no hospital
{() aceita.
- E137. ART: ((aproxima-se da janela))
- E138. VAL: { ((tosse)) Mas daí digamos que precisava de um prá levar prá xerox né? Aí
tem que guichê lá na PUC se vai muito ali eu consigo. Na pediatra eu consigo -- --
Olha a JANELA olha a janela que cai.
- E139. ART: AHM! ((franze a testa, levanta do carro e aponta para a janela))
- E140. VAL: Cai lá prá baixo. QUEBRA o vidro.
- E141. ART: ((senta novamente no carro))
- E142. FER: O que qui tu qué contá prá mãe?
- E143. ART: AH.
- E144. FER: Qué qui tem ali?
- E145. ART: Ahah:::
- E146. FER: ãh.
- E147. ART: ((olha para a janela e para Fer, depois mostra o pé))
- E148. FER: Ah... Trancou o pé? E agora?
- E149. ART: {{{(abre a porta do carro, fecha e bate na porta, manobrando)}} Uhm:::
- E150. VAL: { () estava fazendo ()
- E151. ART: {Mum::: ((anda com o carro))
- E152. VAL: ((ruído ambiental)) () a gente saiu do hospital dez e meia, quinze prá
onze. () Ele sumiu.
- E153. ART: ((segue dirigindo o carro pelo corredor))
- E154. FER: Não.
- E155. VAL: Mas a gente vai... a minha irmã vai conversá com o médico. De uma
maneira ou de outra os exames estão prontos ()
- E156. FER: Mas se é ()clínica particular ou daí eles... os médicos não aceitam...
- E157. VAL: Não aceitam{()
- E158. ((grito de outra criança))
- E159. ART: ((acena para a sala de espera))
- E160. FER: Uhm-hum.
- E161. VAL : () não podi () não podi ()
- E162. FER: Entendi.
- E163. VAL: Digamos ()
- E164. FER: A burocracia { (...) Qui foi?
- E165. ART: { Ah. ((para o carro e olha para obstáculo no chão, ultrapassando-o)). Hum.
- E166. FER: Hoje tu só vai dirigi é?
- E167. ART: ((ao voltar para sala de espera, acena novamente))

- E168. FER: Qué fazer um social hoje o Art ((risos))
- E169. VAL: Qué. ((risos)) {() Mas ele já () tudo tem que cuidá.
- E170. { ((tosse))
- E171. ART: ((olha para Fer, sorri e atira beijo))
- E172. FER: ((atira beijo para Art))
- E173. FER: Uhm-hum.
- E174. ART: ((sorri e dirige de costas até a parede))
- E175. FER: E agora... como é que tu vai te virar?
- E176. ART: ((gira a direção e segue dirigindo, dando tapinhas na porta do carro))
- E177. FER: Olha aí...
- E178. ART: ((se esforça para girar o carro, fazendo careta))
- E179. VAL: E essa boca aí...
- E180. ART: Uh.
- E181. FER: Tanto que ele tá contando hoje né Val?
- E182. ((risos))
- E183. ((tosse))
- E184. VAL: Nossa o Art não quer mais nada Art?
- E185. ART: Uhm::: uhm-hum:: ((olha para uma sala que está sendo limpa))
- E186. FER: Qué contar prá todo mundo que ta dirigindo.
- E187. ART: ((chega novamente na janela, desce do carro e fecha a porta))
- E188. FER: Vamu vê.
- E189. ART: Gó. ((volta para o carro))
- E190. FER: ãh.
- E191. FER: Mas o que que tu queria contá que tu foi lá na janela? Hãn?
- E192. ART: Hã?
- E193. FER: Que que tu queria contá ali que tu viu na janela?
- E194. ART: ((olha para a janela)) Nã.
- E195. FER: Não era nada de mais?
- E196. VAL: Queria mas achô melhor não perdê o carro.
- E197. ART: Pu ((atira beijo para a janela e volta a dirigir)) Pu-pã. Pã.
- E198. VAL: ART. ART. Olha aqui prá MÃE.
- E199. ART: ((pára o carro e olha para Val))
- E200. VAL: Fala prá Fer {o que tu faz na creche.
- E201. ART: {Ahm. O a mam. ((leva a mão ao rosto))
- E202. VAL: Que qui tu faz na creche?
- E203. ART: Ma-mam. ((olha para a mão e sorri)) Tá. ((sai dirigindo))
- E204. FER: Prá mãe esperá um pouquinho. ((risos))
- E205. VAL: (())
- E206. FER: Ele ta ocupado...né Val. Depois tu conta né Art?
- E207. ART: Uhm-uhm::: Uhm. ((finge que buzina))
- E208. FER: É... Agora vai passá mais gente aí. Vai atrapalhar teu trânsito.
- E209. ART: ((segue dirigindo rápido em direção a uma sala de atendimento, cuja porta é fechada))
- E210. FER: No fim a amiga entrou na sala e tu ficô na rua? ((risos))
- E211. VAL: E agora não deu nem prá falá? Só o () hein Art?
- E212. ART: ((tosse e olha para Fer, apontando para a sala)) A mamam.
- E213. FER: É? O que qui tem lá?
- E214. ART: Bãmu.
- E215. FER: Vamu.

- E216. ART: Bã.
E217. FER: Não sei o que qui tem lá?
E218. VAL: E agora?
E219. ART: ((olha para a mãe)) Uhm.
E220. VAL: Vamu? Não? Sim.
E221. ART: ((segue dirigindo))
E222. FER: Que qui tem lá que tu viu?
E223. ART: Ah. ((aponta para outra sala))
E224. FER: Essa tá trancada {eu acho.
E225. ART: { Uhm. ((aponta para a porta da sala))
E226. FER: Deixa eu ver.
E227. ART: Ah.
E228. FER: ((testa a fechadura)) {Tá trancada.
E229. VAL: {Tá fechada::
E230. ART: Bah.
E231. FER: Outra vez tu quer vir aqui?
E232. ART: Nãm-bã.
E233. FER: Eu não achei a chave. Só aquela ali a tia abriu prá nós.
E234. ART: ((olha para sala onde estava)) MAM.
E235. FER: É::< {Tá fechado.
E236. ART: Bã-BAM.
E237. FER: Essa aqui?
E238. ART: Bom-bãm. ((segue dirigindo))
E239. VAL: A gente pode experimentar umas salas novas ele não conhece né?
E240. ART: ((entra na sala de recursos))
E241. VAL: Olha olha quem vai entrá..
E242. FER: Agora vou ter que desligar senão... a gente não resiste.
E243. VAL: () Art. Um fogão.
E244. ART: ((olha para o fogão))

ANEXO I: TRANSCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO

TRANSCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO

- 3ª sessão – 27/06/2011
- Artur (ART); Idade: 5 anos
- Participantes: Art (criança), Man (irmã) e Fer (Fernanda- pesquisadora e cinegrafista)

((Art, Man e Fer estão na sala de recursos. Art entra no carro))

E1. MAN: Hein? Tá me ouvindo? Ah esse não VIRA as rodinhas.

E2. ART: Ah. ((olhas as rodas do carro))

E3. MAN: Viu que esse não vira as rodinha?

E4. ART: Ah.

E5. MAN: Ou vira?

E6. ART: ãH:: ãH:: ((olha para rampa de tecido))

E7. MAN: A rampa?

E8. ART: ((olha para Fer e sorri))

E9. FER: Ah... vai lá então.

E10. ART: ((gira o carro))

E11. FER: Tu que conhece a sala vai mostrando prá mana o que tem de bom né?

E12. MAN: Ah, esse aí ele tem um em casa. () prá ir prá rua.

E13. ART: ((vai até a porta com o carrinho))

E14. FER: ((risos)) De carrinho?

E15. MAN: Ah ele adora brincá de carrinho.

E16. ART: ((desce do carrinho))

E17. MAN: Nossa. DEVAGAR ART.

E18. ART: Ah:: Ah.

E19. MAN: Devagar com teu carro aí.

E20. ART: Na. ((tenta abrir a porta da sala))

E21. MAN: NÃO NÃO DÁ PRÁ IR LÁ. {OLHA AQUI.

E22. ART: { ((continua a abrir a porta))

E23. MAN: Olha aqui vamo ficá aqui ó. ((fecha a porta))

E24. ART: ((olha para Man))

E25. MAN: Vamo brincá prá cá.

E26. ART: ((volta para o carro))

E27. MAN: Vamu ali nas bolinhas ó.

- E28. ART: ((tenta entrar no carro e é segurado pela irmã))
- E29. MAN: DEIXA o carrinho e vamu pegá outra. Não tem bola prá gente jogá bola? Hein ART? ART? Hein ART? Não tem a bola? Hein?
- E30. ART: ((entra no carro e fecha a porta)) ãhm-mãm. Bam.
- E31. MAN: Mano. Olha aqui o outro carrinho meu.
- E32. ART: ((olha para Man)) ãh?
- E33. MAN: Olha que bonitinho.
- E34. ART: Hã.
- E35. MAN: Tu viu ali tem os bichinho ó. Tu gosta de bichinho óh.
- E36. ART: ((acompanha Man com o olhar)) Ah. Nã bah. ((segue dirigindo))
- E37. MAN: Olha aqui óh.
- E38. ART: Mama-{mamon.
- E39. MAN: {Vem aqui brincá com o nenê óh. Vem cá.
- E40. ART: ãh?
- E41. MAN: Vem cá nós vamu brincá aqui oh.
- E42. ART: ãh?
- E43. MAN: Vamu brincá aqui. Vem.
- E44. ART: Mão. ((movimenta negativamente a cabeça e volta a dirigir o carro))
- E45. MAN: Não? Vamu vê se a gente acha alguma bola.
- E46. ART: A-u. ãh. ((aponta para a piscina de bolinhas))
- E47. FER: Ah...aqui tem bola {também.
- E48. MAN: {Vem cá. Cadê a bola?
- E49. FER: A mana falou em bola ele já achou um montão.
- E50. MAN: Ah... Olha aqui oh tem um pandeiro oh. Óh.
- E51. ART: ((volta a atenção à MAN))
- E52. MAN: ((toca o pandeiro))
- E53. ART: ((dança dentro do carro e sorri))
- E54. MAN: Tu viu::: cara.
- E55. ART: ((segue dirigindo))
- E56. MAN: Vem CÁ. Olha aqui oh... o número nove ((algarismo em EVA)) Óh
ART. Vem cá com essi teu carro.
- E57. ART: Mar::: ((segue dirigindo))
- E58. MAN: Hein ART? Tu viu { () -- --
- E59. FER: {-- --Bi-bip.
- E60. MAN: -- -- as bolinha aqui óh.
- E61. ART: ((olha para Man))
- E62. MAN: Óh umas bolinha aqui oh.
- E63. ART: Ah?
- E64. MAN: Uma bolinha.
- E65. ART: ãH-ãHM. ((aponta para carro de puxar))
- E66. MAN: Ahã... Vem. Vem brincá aqui comigo.
- E67. FER: O que tu qué mostrar prá mana que tu contou ali? A mana não conhece a sala ainda né?

- E68. ART: ((faz a volta com o carro))
- E69. MAN: Hein? Não vai me mostrá nada aqui?
- E70. ART: Uhm. ((segue dirigindo e desvia da irmã))
- E71. MAN: Hein? Com lincença?
- E72. ART: ãhm.
- E73. MAN: Cadê a buzina do carro?
- E74. ART: Uhm:: ((olha para o carro))
- E75. MAN: É aí?
- E76. ART: ãH. ãhm::
- E77. MAN: Olha aqui. Tem um QUADRO ali oh. Prá escrevê óh.
- E78. ART: ((continua olhando para o carro))
- E79. MAN: Olha o ESCORREGADOR ART.
- E80. ART: ((olha para MAN)) Ah?
- E81. MAN: Tu viu o escorregador?
- E82. ART: ãhm::
- E83. MAN: Tu viu?
- E84. ART: TÁ.
- E85. MAN: Tu não qué vir brincá aqui?
- E86. ART: ãHM-ãM-mãm. ((aponta para um colchonete))
- E87. MAN: Que qué isso?
- E88. ART: Ah.
- E89. FER: Mostra mais de perto que a mana não sabe o que tu tá apontando.
- E90. ART: ((se aproxima do colchonete)) Ham:: Mar::
- E91. MAN: Olha AÍ oh. Não dá prá entrá/ subi oh. Olha aqui óh. {Que legal:: Óh. ((aperta o puffe triangular)) Almofada tu viu?
- E92. FER: {Óh a lomba.
- E93. ART: ((olha para irmã e depois, para outro lado)) ãH:: ((aponta para um brinquedo))
- E94. MAN: Um violão?
- E95. ART: Uãh.
- E96. MAN: PEGA ali o violão.
- E97. ART: U-ah.
- E98. FER: ((aponta para o violão)) Esse aqui?
- E99. MAN: Pega. Meu Deus...
- E100. ART: ((tenta descer do carro e desiste))
- E101. MAN: Olha lá. PEGA lá.
- E102. ART: ãh.
- E103. FER: ((faz menção de alcançar o violão para Art))
- E104. MAN: Tá pequeno essi teu carro. Deixa eu te ajudá.
- E105. ART: ((desce do carro))
- E106. FER: Acho que o baixinho tá ficando grande né? ((risos))
- E107. MAN: Tá... Vamu tirá teu carro oh ((empurra o carro para trás))
- E108. ART: ((pega o violão com Fer))

- E109. MAN: Vai tocar um violão?
- E110. ART: ((toca o violão e bate o cabo acidentalmente na cabeça)) AH. ((olha para o xilofone))
- E111. MAN: Aí não dá prá sentá. Aí não é cadeira. Aqui óh. ART.
- E112. ART: ((olha para Man)) ãH.
- E113. MAN: Aqui tem {()}
- E114. ART: {AH:: Nã. ((corre em direção ao carro e olha para a Man, fazendo sinal negativo com o dedo)) Nãh-ãh-ãh. ((entra no carro)) Nãm.
- E115. MAN: Ai...
- E116. ((risos))
- E117. FER: Ué... largou o violão? Tu não ia tocá {prá mana?
- E118. MAN: { ((dá tapinhas no carro)) Tu não qué mais o violão? Tu tá pequeno já aí né?
- E119. ART: Bã. ((dirige o carro))
- E120. MAN: Tá né? Tu viu que legal o ART? Óh... Art.
- E121. ART: ((olha para Man))
- E122. MAN: Viu que legal?
- E123. ART: ãhn.
- E124. MAN: Dá prá passar embaixo. ((aponta para o túnel “minhocão”))
- E125. ART: Bã. ((olha a entrada do túnel))
- E126. MAN: É... entra ali... Oi:: Art. Oi Art.
- E127. ART: ãh.
- E128. MAN: Oi.
- E129. ART: AH:: MA-MAM.
- E130. MAN: Tu viu que legal?
- E131. ART: ((segue dirigindo)) ãh-mam.
- E132. FER: Tu viu {que legal?
- E133. MAN: {E aqui Art? Dá prá entrá aqui Art? ((mexe na piscina de bolinhas)) Hein? Tu viu o monte de bolinha que tem aqui?
- E134. ART: ((olha para Man))
- E135. MAN: Óh. Olha AQUI...que legal. ((mexe nas bolinhas))
- E136. ART: ((se aproxima e aponta para a piscina)) A da-da-da.
- E137. MAN: Bolinhas.
- E138. ART: Dã-dã-dã. ((aponta novamente para as bolinhas))
- E139. MAN: A bolinha.
- E140. ART: Dã-Dã. ((aponta novamente para as bolinhas))
- E141. MAN: Bolinha.
- E142. ART: A mon:: ((sai dirigindo))
- E143. MAN: Tu viu que legal a bolinha aqui óh? Art? Psiu. {Mano.
- E144. ART: {Pum-a:: ((vira a direção e segue))
- E145. MAN: E o Fredinho... Tu deixou em casa?
- E146. ART: ((pára o carro e olha para Man)) Ah?
- E147. MAN: Deixou o Fred em casa?

- E148. ART: Na.
- E149. MAN: Mas se o Fred tivesse aqui prá brincá contigo né?
- E150. ((tosse))
- E151. MAN: E o Fredinho...
- E152. ART: Ma.
- E153. FER: {()}
- E154. MAN: {Tu não vai entrá na casinha hoje? Hein Art? Não vai entrá na tua casinha?
- E155. ART: Nã.
- E156. MAN: Não?
- E157. ART: Ah-ah. AHF. Ar::: ((aponta para o puffe triangular))
- E158. FER: {Vai lá então.
- E159. MAN: { ()}
- E160. ART: ((segue com o carro até o puffe, pára o carro e dá tapinhas no puffe, olhando para Man))
- E161. ((tosse))
- E162. FER: É prá mana senta?
- E163. MAN: Sentá aí?
- E164. ART: Má.
- E165. MAN: Mas TU senta aí. O Art senta aí.
- E166. ART: Bá. ((afasta-se))
- E167. MAN: Hein Art?
- E168. ART: HÃN?
- E169. MAN: Por quê que tu não vem brincá aqui?
- E170. ART: {Ahm::: ((aponta para o túnel))
- E171. MAN: É {()} Vai lá brincá.
- E172. ART: ((força a porta do carro para abri-la))
- E173. MAN: ()
- E174. FER: FORÇA. Trancou a porta?
- E175. ART: Ar::: ((dá um tapa na porta))
- E176. MAN: Deixa eu te ajudá. Óh. ((abre a porta para Art)) Deu.
- E177. ART: MAR. ((termina de abrir a porta))
- E178. MAN: Sai.
- E179. ART: Nã. ((fecha a porta))
- E180. FER: ((risos))
- E181. MAN: E essa casinha o que qui tem aqui? Óh tem um nenê aqui oh. Tu viu que tem um nenê aqui?
- E182. ART: Par.
- E183. MAN: Então vem cá olhá.
- E184. ART: Nãhn. ((movimenta a cabeça negativamente e sai dirigindo))
- E185. MAN: Olha ali o nenê tá durmindo oh. ((pega a boneca))
- E186. ART: ((pára o carro e olha a boneca de dentro do carro))

- E187. MAN: Olha... tá dormindo Art. MEU Deus... até pela janela tá saindo. Viu o nenê? ((coloca a boneca na cama)) Óh na caminha vamo botá na caminha de volta. Tadinha dela.
- E188. ART: Má. ((aponta para a boneca))
- E189. MAN: Não é? Não qué {() Viu que tem uma torneira aqui? Olha aqui... uma torneira. Tu viu?
- E190. FER: {Tu qué?
- E191. ART: ((olha para Man)) Mãn.
- E192. MAN: É de água? É?
- E193. ART: ((segue dirigindo))
- E194. MAN: Não qué brincá mais?
- E195. ART: Dá. Ná.
- E196. MAN: Hein Art?
- E197. ART: Bú.
- E198. MAN: Por quê tu não qué brincá aqui comigo e com o cavalinho oh? Óh ART.
- E199. ART: ãh. ((olha para Man))
- E200. MAN: Que bonitinho. Óh um cavalinho. Tu viu Art? É um cavalinho...
- E201. ART: Ah.
- E202. MAN: É um cavalo.
- E203. ART: É... ((sorri e olha para Fer)) Vam.
- E204. FER: ((sorri))
- E205. MAN: Olha aqui. Outro cavalinho óh Art. Óh... to te falando óh. Art vem que não dá prá ()
- E206. ((risos))
- E207. ART: ((tenta subir uma rampa de madeira com o carro)) MAR:::
- E208. FER: Ah.
- E209. MAN: Não dá prá subi aí.
- E210. ART: ((desiste de subir))
- E211. FER: Tá apertada aquela rampa né?
- E212. ART: ((olha para Fer)) Pá.
- E213. FER: É. Aquela não deu.
- E214. MAN: Vem Art olha aqui... ((pega um fantoche)) óh um jacaré/um leão... vai come óh Art?
- E215. ART: ((segue Man)) ãh?
- E216. MAN: Tu viu que bonitinho?
- E217. ART: Da.
- E218. MAN: Tu viu... o que qui foi? Uhn?
- E219. ART: Uhm. ((aproxima-se de Man com o carro e quase encosta em seus pés))
- E220. FER: Bi-bi CUIDADO mana.
- E221. ART: ((pára e olha para Fer))
- E222. MAN: ((faz gesto de "pare" com a mão)) Pare. PARE ART.

- E223. ART: ((sorri))
- E224. FER: E agora prá sair daí... como é que tu vai manobrar?
- E225. ART: ãH. ((aponta para o lado))
- E226. FER: É. Força.
- E227. ART: A mãn. ((insiste no gesto até a irmã sair da frente))
- E228. FER: Aqui?
- E229. MAN: Qué vir prá cá? Vamu vê que hora é? ((olha o celular sobre a mesa))
- E230. ART: ((olha para Man))
- E231. MAN: Tu não vai fica na mesa? Viu que tem uma revista aqui?
- E232. ART: ãh::
- E233. MAN: Vamu olha aqui a revista? VEM ART.
- E234. ART: ãh? ((olha para Man))
- E235. MAN: Vamu olhá aqui a revista? Olha que legal. Vamu vê se a gente...óh.
- E236. ART: Nãm. ((tira o gorro de lã e o joga no chão))
- E237. FER: Deu calor na cabeça? ((risos))
- E238. ART: Arrrm::é::: ((segue dirigindo))
- E239. MAN: Também...
- E240. FER: Tanto que dirigiu né?
- E241. MAN: Óh Art... Tu viu que giz aqui?
- E242. ART: ((olha para Man))
- E243. MAN: Óh. Tem um quadro lá. Tu viu o quadro?
- E244. ART: GÃ.
- E245. MAN: Tu viu? Tu não vai escrever?
- E246. ART: ãH::: ((aponta para a piscina de bolinha))
- E247. FER: Uhm:::
- E248. MAN: Vai lá dentro brincá com as bolinha. ãh. Vem brincá aqui.
- E249. ART: ((olha para MAN e balança a cabeça negativamente))
- E250. MAN: Não ()
- E251. ART: ((aponta)) A má.
- E252. MAN: Quê?
- E253. ART: Ah.
- E254. MAN: O escorregador?
- E255. ART: Ahãm::: ((aponta para o escorregador grande, do outro lado))
- E256. MAN: Lá também tem um. Tu viu que legal?
- E257. FER: Ah o outro é o grande né?
- E258. MAN: Tu () o cavalinho de madeira aqui Art?
- E259. ART: ((segue dirigindo))
- E260. MAN: Art?
- E261. ((tosse))
- E262. ART: M:::
- E263. MAN: Oi?
- E264. ART: ãh? ((pára o carro e olha para a irmã))
- E265. MAN: Oi Art.

- E266. ART: Ah:: {Uhm-MA.
- E267. MAN: {Tu viu () ((aponta para o escorregador))
- E268. ART: Ah?
- E269. MAN: Tu viu? Tem as escadinha aqui.
- E270. ART: Uhn e:: a::: MA-BA ((volta a dirigir o carro))
- E271. MAN: Não entendi o que tu falou.
- E272. ART: Ahm.
- E273. MAN: Não entendi.
- E274. ART: Ma.
- E275. MAN: Também não. ((risos))
- E276. ART: ((afasta-se de Man e vira o carro))
- E277. MAN: Vai batê.
- E278. ART: Uhm.
- E279. MAN: Tua porta tá abrindo.
- E280. ART: ((olha para o lado))
- E281. MAN: Tua porta aí do teu carrinho.
- E282. FER: Tu viu o que a mana te avisou?
- E283. MAN: A porta do teu carrinho tá abrindo.
- E284. ART: Dã.
- E285. FER: Não? ((risos))... Que que tem a porta ali cara?
- E286. ART: Bã? ((olha para a porta da sala))
- E287. FER: {A porta (...)
- E288. MAN: {A porta do teu carrinho tá abrindo. Olha ali óh. Aqui oh.
- E289. FER: Ele olhou prá outra porta ((risos))
- E290. MAN: Olha ali oh... tá abrindo. Tu vai cai {prá fora do teu carro
- E291. ART: ((abre e fecha a porta do carrinho)) Bã.
- E292. FER: Força. ((risos))
- E293. MAN: Tu gostou desse carrinho?
- E294. ART: Nãm.
- E295. MAN: E o teu carro?
- E296. ART: A-ma.
- E297. MAN: Tu também gosta?
- E298. ART: Ahm-ma. Ma-ma. ((olha para a irmã e aponta para outro carrinho de puxar))
- E299. FER: É que nem aquele lá?
- E300. MAN: Que nem aquele lá?
- E301. ART: Ma... Ma.
- E302. FER: Ah é que tá quebrado né... de puxá. É que aquele lá a gente puxa. O ART sentava lá quando era menorzinho né cara?
- E303. ART: Hã?
- E304. FER: É... ele quebrou eu acho. Olha. Não sei que que houve.
- E305. ART: Hã?

- E306. FER: Aqui acho que quebrou. Lembra que a gente puxava aqui quando tu era pequeno?
- E307. ART: ((olha a peça quebrada))
- E308. MAN: Quando era...agora já não dá prá entrá né? Nem sei ()((tenta encaixar a peça))
- E309. FER: Já nem cabe mais... Esse aqui tem que pegá alguém com força prá botá de volta. ((também tenta encaixar a peça))
- E310. MAN: É... Caiu aquele negocinho ali. Agora não fica.
- E311. FER: Era isso que tu tava avisando a gente... que quebrô?
- E312. ART: ((olha para Fer e movimenta os lábios, sem produzir som)) Ma.
- E313. FER: Foi?
- E314. ART: ((dá a volta com o carro))
- E315. MAN: É o passarinho? Tu viu? () Hein ART? Ó VAI BATÊ vai batê.
- E316. ART: ((pára de dirigir e olha para o túnel “minhocão”, o qual estava prestes a se chocar e o empurra para o lado)) Ahm-HAM.
- E317. FER: Força. Tá atrapalhando ()?
- E318. ART: { Ma ()
- E319. MAN: {() Não vai escrevê aqui?
- E320. ART: Ahm.
- E321. MAN: É o quadro.
- E322. ART: ãh?
- E323. MAN: É o quadro.
- E324. ART: ãh-AH. ((empurra o túnel))
- E325. FER: Tá atrapalhando o teu caminho?
- E326. ART: ãh? (Aroa-ãh)? ((aponta para o túnel, franzindo a testa))
- E327. FER: É?
- E328. Mã? ((olha para a irmã))
- E329. MAN: Não dá prá () esse. Não () esse.
- E330. ART: MAR:: rar:: ((empurra o túnel com o carro))
- E331. FER: {BI-bip. AH::
- E332. ART: {Rar::
- E333. MAN: OLHA o número um aqui...UM.
- E334. ART: ((volta para trás com o carro olha para a irmã))
- E335. MAN: Tu viu Art?
- E336. ART: Bã.
- E337. MAN: Vem cá óh. ((risos))
- E338. ART: ((segue dirigindo))
- E339. MAN: Seu Art:: U-u:::.... Seu Art::: Olha aqui o caminhão óh.
- E340. ART: ((segue dirigindo))
- E341. MAN: Óh ART... Mano. Maninho.
- E342. ART: ((pára e olha para Man))
- E343. MAN: Viu o caminhão aqui?
- E344. ART: ((sorri e se aproxima de Man)) ã-ah.

- E345. MAN: Vem cá olhá. Vem cá olhá o caminhão. () aqui esse caminhão...que grandão óh. Viu que bonito?
- E346. ART: ((pára o carro para olhar o caminhão de perto)) Ah ((bate o ombro na janela do carro))HÃ.
- E347. MAN: É tá saindo pelo vidro...
- E348. ((risos))
- E349. MAN: ...do teu carro.
- E350. ART: Da-da. A-DÁ. ((olha para o teto do carro e finge que pega um telefone))
- E351. FER: Tem teto solar né?
- E352. ART: Dãn-dã-MÃ.
- E353. FER: ((risos))
- E354. MAN: É o telefone.
- E355. ART: A-MÁ.
- E356. MAN: Tá ligando prá quem?
- E357. ART: (a-darã-da) AHF DÁ-DÁ. ((finge que desliga o celular e sai rapidamente com o carro)) Uhm::-mã.
- E358. FER: Já tá chegando em casa...né?
- E359. ART: NÃ. ((segue dirigindo)) Uhm:::pã ((pára o carro))
- E360. FER: Eu tenho que liberar vocês prá vocês pegarem o ônibus né?
- E361. MAN: Ahã.
- E362. FER: Agora tu vai prá casa di verdadi. {Vai pegá o ônibus.
- E363. ART: ((olha para Fer))
- E364. MAN: {Nós vamu prá casa? Vamu prá casa Art?
- E365. ART: ((sinaliza negativamente com a cabeça))
- E366. ((risos))
- E367. MAN: Mas tá na hora. Vamu vê que hora é? Óh... dez e doze. Vamu? Dez e doze. Vamu?
- E368. ART: ((sinaliza negativamente com a cabeça))
- E369. MAN: Daí em casa tu brinca com teu carrinho.
- E370. ART: ((afasta-se de Man com o carro))
- E371. MAN: Hein Art? Que tu acha?
- E372. ART: Mr::uhm::: ((finge que dirige))
- E373. MAN: Vamu?
- E374. FER: Outro dia a gente pode convidá a mana prá vir de novo né? A mana só veio uma vezinha...
- E375. MAN: Hein mano? Vamu? Tu viu que bonitinho Art? Olha. ART. Olha Art.
- E376. ART: ((olha para a roda do próprio carro))
- E377. MAN: Mano. Mano:::?
- E378. FER: Nem ti bola cara?
- E379. ART: ãh? ((olha para Fer))
- E380. MAN: Vamu?
- E381. FER: A mana ti...chamou.

- E382. ART: Ah?((olha para Man))
- E383. MAN: Vamu? Vamu?
- E384. ART: ((levanta o braço em direção a Man))
- E385. MAN: O cavalo?
- E386. ART: ((aponta para um brinquedo próximo a Man)) ER::
- E387. MAN: É o Ca(...) a moto.
- E388. ART: Er::
- E389. FER: É...uma moto né? Tem duas...três.
- E390. ART: Uhm.
- E391. MAN: Vamu?
- E392. ART: Não. ((movimenta a cabeça negativamente))
- E393. MAN: Não é UM... é TRÊS. {Três.
- E394. FER: {{{risos}}
- E395. MAN: Olha AQUI Art. Olha aqui. Mano. Olha aqui.
- E396. ART: ((olha para Man))
- E397. MAN: Óh. ((se aproxima de Art)) Olha aqui. ((mostra os dedos)) Um...dois..
três.