

TAÍS OLIVETTI FERREIRA TADROS

**O discurso e a atividade:
uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com
pais de crianças com perda auditiva**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

PUC-SP

São Paulo

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TAÍS OLIVETTI FERREIRA TADROS

**O discurso e a atividade:
uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a)
com pais de crianças com perda auditiva**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob orientação da Professora Doutora
Maria Cecília Pérez de Souza e Silva.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PUC-SP

São Paulo

2006

À minha família, em especial, à Sophia que, tão pequena, vem ensinando a muitos os diferentes significados da palavra sabedoria...

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas, amigos e familiares que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, pela confiança em mim e no meu trabalho, pela competente orientação e pelo incentivo, principalmente, nos momentos mais desafiantes;

a Clay Rienzo Balieiro, Kathryn Harrison e Maria da Glória di Fanti, que participaram da banca de exame de qualificação com contribuições valiosas;

às professoras do LAEL, em especial, Anna Rachel Machado e Ângela Lessa, pelas produtivas discussões que proporcionaram o crescimento do meu projeto de pesquisa;

aos funcionários da área técnico-administrativa do LAEL que se apresentaram sempre solícitos no desempenho de suas atividades;

ao grupo Atelier, pelas valorosas críticas, reflexões e sugestões ao meu trabalho, fazendo do 15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada e do I Congresso Internacional Linguagem e Interação, espaços essenciais para a constituição da minha pesquisa;

a Maristela França e Vera Sant'Anna, que utilizando-se de outros momentos além desses encontros do grupo Atelier, fizeram grandes contribuições à minha pesquisa;

aos colegas do Seminário de Orientação pelas trocas enriquecedoras, que proporcionaram o meu crescimento como pesquisadora, além de ajudarem nos momentos mais difíceis desse processo;

à Kathryn Harrison, por enriquecer as discussões sobre o projeto de pesquisa e dar apoio durante todo o desenvolvimento da pesquisa;

à Derdic, especialmente ao Dr. Alfredo Tabith e à Kathryn Harrison que viabilizaram minha pesquisa de campo;

aos funcionários da Biblioteca técnica da Derdic, especialmente ao João, sempre pronto a contribuir com o seu conhecimento;

aos profissionais do Serviço Social e do Serviço de Psicologia da Derdic que enriqueceram o meu conhecimento a respeito do grupo de pais;

à Júlia por ser solícita na participação da pesquisa, pela competente condução do grupo de pais e pela presteza das informações profissionais;

aos familiares dos pacientes da Derdic que participaram do grupo de discussão, viabilizando e enriquecendo a pesquisa de campo;

às professoras responsáveis pelo grupo *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia* que estiveram presentes na concepção do projeto de pesquisa, em especial, Clay Rienzo Balieiro;

à Capes pela concessão da bolsa flexibilizada que proporcionou os meus estudos na PUC-SP;

ao Armando Olivetti pela atenta e competente revisão do texto;

à minha família, especialmente meus pais que sempre valorizaram os meus estudos, incentivando a minha busca pelo conhecimento;

às minhas irmãs, Letícia e Helena por contribuírem, cada uma a seu modo, durante todo o processo da dissertação de mestrado;

aos meus amigos, alguns próximos outros mais distantes, que sempre torceram por mim;

ao Rodolpho Machado Pacheco que tão intensamente me acompanhou nos momentos de dificuldades e de conquistas, incentivando-me a concretizar esta dissertação.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo refletir sobre a atividade de trabalho do fonoaudiólogo com pais e mães de crianças com perda auditiva. A atividade, elaborada pela fonoaudióloga/pesquisadora e por uma fonoaudióloga/protagonista do trabalho, envolveu um grupo de discussão formado por pais de crianças atendidas na Derdic (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) da PUC-SP. Para a coleta de dados, empregou-se uma adaptação do método da autoconfrontação simples (Faïta, 1997), que constou de três etapas: a) gravação em áudio e vídeo de três encontros entre os pais e a protagonista; no primeiro encontro, os pais escolheram para discussão o filme *Mr. Holland – adorável professor* que foi discutido nos outros dois encontros; b) edição dos encontros gravados, em segmentos selecionados pela pesquisadora; c) apresentação do vídeo editado à protagonista; o material de análise consistiu no discurso produzido pela protagonista, ao ser confrontada com esse vídeo. O quadro teórico para a análise é de base enunciativo-discursiva, mais especificamente, dos estudos de Bakhtin/Volochinov (1929/1992), Bakhtin (1984/1992) e Maingueneau (1998/2004) na articulação com os estudos sobre o trabalho, mais especificamente, a Ergologia (Schwartz, 1996, 1998, 2000, 2004) e a Psicologia do Trabalho, na vertente desenvolvida pela Clínica da Atividade (Clot et al., 2000, 2001; Faïta, 1997, 2002, 2004, 2005). A análise se dá na articulação entre as categorias lingüísticas *tema*, *discurso citado* e *embreagem enunciativa* e as noções de *normas antecedentes*, *renormalizações*, *usos de si*, *gênero* e *estilo da atividade*, advindas de estudo sobre o trabalho. A reflexão possibilitou chegar a dois temas sobre o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva: de um lado, a *complexidade* desse trabalho revelada por: (a) *esforço* em envolver os pais, visto que há uma maior participação das mães, (b) *dificuldade* de se falar sobre o prognóstico e/ou o diagnóstico, e (c) *tensão* entre a informação e a discussão no grupo. Por outro lado, destacam-se as questões levantadas sobre a *importância* do trabalho do fonoaudiólogo, como: (a) a *importância* do esclarecimento aos pais sobre a perda auditiva, (b) a *importância* da explicação do Programa de Inclusão Escolar e (c) a *importância* do *acolhimento* aos pais. A partir dessa análise pôde-se constatar que esses traços compõem um gênero de atividade do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição.

Palavras-chave: atividade de trabalho do fonoaudiólogo; pais; análise do discurso.

ABSTRACT

This work aims to make reflections about a speech therapy professional activity with parents. This activity was conceived by the researcher and a speech therapist, offered during a week, for a discussion group in which, the speech therapist was responsible to conduct the discussion between parents of deaf children, whom are attended by Derdic (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). The data was composed with an oral text produced during the application of an adaptation to the simple auto-confrontation method (Faïta, 1997), in which there were three steps: a) audio and video records of three meetings between these parents and the speech therapist. The film *Mr. Holland-adorável professor*, was showed for the parents, in the first meeting, to be discussed in the two others meetings; b) the edition of this recorder was made by the researched; c) an presentation of this edition to the speech therapist and this part of the research is the analyses material. The analyses are based on conceptual enunciative-discourse, specially, the conceptions by studies of Bakhtin/Volochinov (1929/1992), Bakhtin (1984/1992) and Maingueneau (1998/2004), and this conceptions are articulated with the knowledge of Ergologia (Schwartz, 1996, 1998, 2000, 2004) and Clínica da Atividade (Clot et al. 2000, 2001; Faïta, 1997, 2002, 2004, 2005). So, the reported speech is analyzed with the reflections about the “uso das pessoas” conception (Benveniste, 1966/2005), specially, the use of personal pronouns and the references. To the organization of the results, there are two topics: first, the words that meaning is related with the difficulties of the work with parents and, in the other side, the importance of this work which is related with the information to parents about the deaf and the importance of the speech therapist action in giving attention to the parents. The results showed, from the Language Sciences and Work Sciences notions, that, there is an activity genre of the speech therapy work with parents. So, from the dialogue between scientific publications about these issues and the results of this research, it was possible to do reflections about the issues that the speech therapist emphasized during the application of auto-confrontation method.

Keywords: speech therapist work; parents; discourse analyses.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. O trabalho com pais de crianças com perda auditiva	16
1.1 O trabalho com pais desenvolvido nas diferentes profissões	21
1.2 O trabalho com pais desenvolvido na Fonoaudiologia	23
1.3 O trabalho com pais desenvolvido na Clínica da Derdic	31
2. Os estudos sobre a linguagem	34
2.1 A linguagem, a interação verbal e o dialogismo	34
2.2 As categorias de análise	37
a) Tema e significação	37
b) Discurso citado	38
c) Emblema enunciativa e pessoas do discurso	39
2.3 Linguagem e trabalho	43
3. Os estudos sobre o trabalho	48
3.1 A Ergologia e a Psicologia do Trabalho	48
3.2 A abordagem ergológica	51
3.3 A Clínica da Atividade	54
a) Gênero e estilo da atividade	55
b) Autoconfrontação simples	56
4. Metodologia	61
4.1 A Derdic	61
4.2 Os participantes do grupo de discussão	62
4.3 A elaboração do grupo de discussão	65
4.4 Os encontros do grupo de discussão	66
4.5 A adaptação do método de autoconfrontação simples	67

5. Análise	72
5.1 A complexidade do trabalho do fonoaudiólogo	75
a) O esforço para envolver os pais	75
b) As dificuldades do trabalho	78
I. a dificuldade de falar sobre o diagnóstico e/ou prognóstico	79
II. a tensão entre a informação e a discussão no grupo	88
5.2 A importância do trabalho do fonoaudiólogo	94
a) A importância do esclarecimento aos pais sobre a perda auditiva	94
b) A importância da explicação sobre o Programa de Inclusão Escolar	97
c) A importância do <i>acolhimento</i> aos pais	99
Considerações finais	104
Referências bibliográficas	108
Anexos	
Anexo 1: Resenhas dos filmes	115
Anexo 2: Normas utilizadas para as transcrições	118
Anexo 3: Transcrição da edição dos encontros	119
Anexo 4: Transcrição da adaptação do método da autoconfrontação simples	127
Anexo 5: Fotos do painel realizado pelos participantes do grupo de discussão	151

INTRODUÇÃO

A investigação apresentada nesta dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP). Com o intuito de apresentar a corrente que contextualiza a concepção de Lingüística Aplicada compreendida nesta pesquisa, optei por partir da diferenciação entre essa área e a Lingüística chamada “pura”, pois ambas possuem especificidades diferentes. Além disso, os especialistas de cada um desses campos empenham-se em resolver problemas bem distintos. De um lado, os lingüistas aplicados, “por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, (...) estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão especialmente dinâmica” (Celani, 1992: 21). Já os lingüistas, “no empenho de resolver problemas lingüísticos, relacionados com algum dos subsistemas da linguagem, que podem ser tornados estáticos, podem encontrar-se isolados das variáveis complexas que afetam o comportamento humano” (ibidem).

Essa breve diferenciação destaca, em oposição à Lingüística “pura”, o caráter dinâmico da Lingüística Aplicada (LA); no entanto, não se pode falar em uma única, mas em várias correntes da LA. A interpretação mais comumente encontrada considera a LA como sinônimo do estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem, ou seja, uma área associada à situação de aprendizagem de línguas. A segunda não considera a LA como uma ciência natural; atribui a ela o *status* de ciência aplicada e ao lingüista aplicado a responsabilidade pela mediação entre as descrições da Lingüística e outras disciplinas. A terceira vertente compreende a LA como o ponto de interseção entre o estudo da linguagem e outras disciplinas, atribuindo, portanto, um caráter multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem (Celani, 1992).

Ainda em relação ao caráter multidisciplinar a LA é reconhecida como uma disciplina medular básica que busca subsídios em outras áreas (Souza-e-Silva, 2004a),

entre elas a Ergonomia. O caráter dinâmico da LA, sob essa perspectiva, requer do lingüista aplicado um engajamento na solução de problemas *humanos* comuns ao seu tempo, ou seja, uma preocupação com questões sociais que solicitem uma intervenção de cidadania (França, 2002). É nessa última concepção que esta pesquisa insere-se e, buscando subsídios nos estudos sobre o trabalho, procura responder aos problemas que relacionam a linguagem e a atividade de trabalho do fonoaudiólogo.

Este estudo foi desenvolvido no Atelier/PUC-SP, um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq e coordenado pela Prof^a Dr^a M. Cecília P. Souza-e-Silva. O Atelier possui as seguintes especificidades: (a) o estudo de práticas de linguagem desenvolvidas em diferentes contextos; (b) a análise das práticas de linguagem voltadas para o tema trabalho e, também, (c) a análise das práticas de linguagem em situação de trabalho, especificidade essa na qual desenvolvo a investigação sobre uma atividade de trabalho do fonoaudiólogo. Esse grupo envolve pesquisadores docentes e discentes de instituições de pesquisa no Brasil e na França; no LAEL/PUC-SP, o Atelier está vinculado à linha de pesquisa *Linguagem e Trabalho*.

O interesse por essa linha de pesquisa decorre de minha atividade como pesquisadora voluntária e também integrante, desde 2001, do grupo de pesquisas *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia*. Também certificado pelo CNPq, esse grupo pertence à linha de pesquisa *Linguagem escrita* e está voltado para o estudo dos métodos *clínico-terapêuticos*¹ relacionados ao trabalho de leitura e escrita de crianças com perda auditiva.² O grupo é composto por professoras-orientadoras da PUC-SP, alunas da graduação em Fonoaudiologia da mesma universidade – bolsistas do CNPq –, pesquisadoras voluntárias e alunas do curso de Aprimoramento em Audiologia Educacional da Derdic (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação), uma instituição ligada à PUC-SP.

O trabalho de leitura e escrita de crianças com perda auditiva mostra-se um importante aliado no processo de aquisição de linguagem, pois é a partir da leitura que muitas dessas crianças conseguem alcançar maiores níveis de conhecimento sobre a

¹ O termo clínico-terapêutico é utilizado na Fonoaudiologia e designa o estudo teórico-prático de técnicas e instrumentos para a condução de terapias fonoaudiológicas.

² A definição de surdez ou deficiência de audição envolve questões de natureza extremamente complexa, além das referentes aos níveis de perda auditiva (Balieiro & Ficker, 1997). Portanto, utilizo o termo *perda auditiva* ou *perda de audição* para não entrar em questão que envolveria discussões a respeito dos conceitos de surdez, sociedade e linguagem, não considerados relevantes no âmbito deste trabalho.

própria língua. Além disso, o trabalho de leitura e escrita realizado em pequenos grupos de crianças mostra a grande variedade de troca de experiências partilhadas entre elas, a partir do material gráfico (Balieiro & Ficker, 1997).

Percebendo a necessidade de expandir o trabalho no sentido de envolver a família dessas crianças, formamos um grupo de pais para a elaboração de um livro o qual fosse composto por histórias a respeito de eventos de aprendizagem vivenciados por esses pais. Também percebemos a necessidade de abordar questões relacionadas a esses pais, no intuito de criar um espaço para que eles pudessem falar entre si sobre as questões provocadas pela perda auditiva de seus filhos.

Na prática já iniciada com esse grupo, utilizamos como facilitador das discussões filmes³ que contemplam questões sobre a perda auditiva. Percebemos que esse dispositivo é eficaz na promoção da interação nesses encontros, pois cada familiar levanta um assunto particular a respeito dos filmes apresentados.

Particpei dos encontros com pais de crianças atendidas no Serviço de Audiologia Educacional da Clínica da Derdic no ano de 2003, e foi daí que surgiu meu interesse por estudar questões permeadas por esse trabalho desenvolvido com pais de crianças com perda de audição. Ao fazer o levantamento bibliográfico, percebi que as publicações científicas na área da Fonoaudiologia constituem-se por relatos sobre a experiência terapêutica, não refletindo sobre o trabalho com pais, a partir de uma teoria sobre *atividade de trabalho*.⁴

Diante dessa problemática, especialmente para esta pesquisa de mestrado, uma atividade de trabalho com um grupo, aqui designada *grupo de discussão*, foi elaborada e desenvolvida em três encontros na Derdic da PUC-SP, da qual participaram pais e mães de crianças com perda auditiva e uma fonoaudióloga/protagonista,⁵ responsável pela condução desse grupo. Esta investigação tem por objetivo refletir sobre a atividade de trabalho do fonoaudiólogo com pais e mães de crianças com perda auditiva, a partir da análise baseada nos estudos da linguagem articulados a noções dos estudos sobre o trabalho.

³ As sinopses dos filmes estão no Anexo 1.

⁴ A noção de *atividade de trabalho* é abordada na terceira parte desta dissertação, a partir da perspectiva ergológica, a qual oferece recursos epistemológicos para refletir sobre o trabalho (Schwartz, 1996, 1998, 2000, 2004).

⁵ Para diferenciar a fonoaudióloga/protagonista do trabalho e a fonoaudióloga/pesquisadora, utilizo apenas as expressões *protagonista* e *pesquisadora* respectivamente.

A complexidade de saberes envolvidos nos estudos sobre o trabalho marca a interdisciplinaridade do grupo Atelier. Nesta pesquisa, temos como referência, nas teorias da linguagem, a perspectiva dos estudos de Bakhtin (1929/1992) e de Maingueneau (1998/2004) e, nos estudos sobre o trabalho, a abordagem ergológica (Schwartz, 1996) e a interface linguagem/Psicologia do Trabalho, na vertente da Clínica da Atividade⁶ (Clot & Faïta, 2000, Clot et al., 2001; Faïta, 1997, 2002, 2004, 2005).

Para a composição do trabalho com pais de crianças com perda auditiva, uma protagonista do trabalho foi convidada a conduzir o *grupo de discussão* e, também, a ajudar na elaboração das atividades do grupo, em conjunto com esta pesquisadora. Os encontros do grupo foram registrados em vídeo e áudio para que a protagonista tecesse comentários a respeito de sua ação durante a atividade de trabalho com os pais. Diferentemente da grande maioria das publicações científicas da área, esta pesquisa procura o distanciamento de um relato sobre a atividade, buscando focalizar a compreensão de *como se fala* (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992) do trabalho do fonoaudiólogo realizado com pais.

A presente pesquisa está organizada em cinco partes, seguidas das Considerações Finais. Na primeira, faço um levantamento dos estudos já realizados com pais, desenvolvidos por diferentes campos profissionais, tanto na área da saúde quanto na área da educação, para então delinear as atividades com pais, realizadas especificamente por fonoaudiólogos. Destaco ainda, nessa parte, três trabalhos com pais de crianças com perda auditiva realizados por profissionais da Clínica da Deric.

Na segunda parte, apresento a perspectiva da teoria enunciativo-discursiva a ser utilizada nesta investigação, na qual o uso da linguagem está ligado aos diferentes campos da atividade humana; a linguagem é constantemente permeada pela presença do “outro”, ou seja, locutor e ouvinte negociam e constroem os sentidos nessa relação intersubjetiva (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992). Em seguida, as categorias que norteiam a análise são explicitadas e organizadas nos seguintes itens: *tema e significação, discurso citado, pessoas do discurso e embreagem enunciativa*. Ainda nessa parte, algumas reflexões acerca dos estudos que relacionam linguagem e trabalho são abordadas.

⁶ Nesta pesquisa, empregou-se para coleta de material uma adaptação do dispositivo da autoconfrontação simples; esse dispositivo, desenvolvido pela Clínica da Atividade, é apresentado na terceira parte.

Na terceira parte são apresentadas as noções dos estudos sobre o trabalho, utilizadas para esta pesquisa. Tradicionalmente a Ergonomia da Atividade, a Sociologia do Trabalho e a Psicologia do Trabalho abordavam tal reflexão. Nos estudos mais recentes, a abordagem ergológica (Schwartz, 1996) e a Psicologia do Trabalho, na vertente da Clínica da Atividade (Clot & Faïta, 2000, Clot et al., 2001; Faïta, 1997), com base nos estudos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade, são apresentadas como dois campos que podem fornecer noções teórico-metodológicas que norteiem a análise sobre o trabalho do fonoaudiólogo. Ainda nessa parte, exponho a concepção do método da autoconfrontação simples (Faïta, 1997), utilizada nesta investigação para a coleta de material.

Na quarta parte, a *Derdic* é contextualizada e o grupo de discussão explicado, no que diz respeito a seus participantes (protagonista deste trabalho e pais), sua elaboração e sua realização. A adaptação da autoconfrontação simples, composta por três etapas, também é abordada nessa parte: a) gravação em áudio e vídeo dos três encontros entre os pais e a protagonista; b) edição dos encontros gravados composta por segmentos, selecionados por esta pesquisadora; c) confrontação da protagonista com o filme editado.

Na quinta parte analiso os comentários da protagonista deste trabalho quando confrontada às imagens registradas da atividade realizada com os pais (os três encontros do grupo de discussão). Assim sendo, os componentes envolvidos no trabalho com pais e as produções científicas apresentadas na primeira parte são analisadas com base nas categorias dos estudos da linguagem, a saber: *discurso citado*, *tema* e *embreagem enunciativa*; dos princípios da abordagem ergológica: *norma*, *renormalização* e *usos de si*; e da Clínica da Atividade: *gênero* e *estilo da atividade*. Desenvolvo essa reflexão com base em dois temas os quais parecem compor o trabalho com pais de crianças com perda de audição: (a) a *complexidade* do trabalho do fonoaudiólogo e (b) a *importância* do trabalho do fonoaudiólogo.

O objetivo desta investigação é então retomado, no intuito de recuperar também algumas reflexões abordadas na parte da análise. As possíveis contribuições desta investigação para as áreas envolvidas (Linguística Aplicada, Fonoaudiologia e estudos sobre o trabalho), principalmente, as reflexões que envolvem a adaptação do método da autoconfrontação, dispositivo utilizado para a coleta de material, são abordadas nas considerações finais.

1

O TRABALHO COM PAIS DE CRIANÇAS COM PERDA AUDITIVA

Qualquer tipo de deficiência corporal seja ela a cegueira, a perda auditiva, ou a deficiência mental, afeta, primeiramente, as relações sociais da criança e não as suas interações diretas com o ambiente físico. Comparando com a cegueira, Vygotsky declara que a perda auditiva tem conseqüências mais sérias, pelo fato de que a falta da fala, instrumento da comunicação e do pensamento, priva as crianças de contatos e de experiências sociais (Veer & Valsiner, 2001).

Há um consenso nos estudos sobre os danos sociais, emocionais e cognitivos causados pelas dificuldades na aquisição de linguagem da criança com perda auditiva. Contudo, a origem desses problemas não está apenas na criança, mas, principalmente, no meio social no qual ela está inserida (Goldfeld, 2001). Portanto, é o problema social resultante de uma deficiência física que deve ser considerado como o problema principal, visto que, como afirma Vygotsky, há uma mudança na situação social da criança com deficiência no sentido de que o grupo familiar modifica, positiva ou negativamente, o tratamento dado a ela (Veer & Valsiner, 2001).

Tendo em vista que o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem se devem ao núcleo familiar básico (pais e irmãos), é impossível pensar na criança sem considerar a interseção existente entre a linguagem e a família (Maia, 1986; Franco, 1992). Desse modo, o momento de impacto associado ao diagnóstico de perda auditiva pelo qual a família passa recebe especial atenção na literatura da área (Luterman, 1979, 1984; Bevilacqua & Balieiro, 1984; Almeida, 1991; Nuñez, 1991; Harrison, 1994).

O impacto associado ao diagnóstico da perda auditiva provoca uma situação de crise no âmbito familiar, pois a quebra de expectativa pode assim causar conflitos entre os seus membros (Luterman, 1979, 1984; Nuñez, 1991). Depois de diagnosticada a perda auditiva, a família costuma vivenciar reações psicológicas.⁷ Ao descrever cada uma das reações psicológicas, Luterman (1979) defende uma postura profissional a qual denomina *aconselhamento*. Para ele, o *conselheiro* é o profissional, podendo ser o fonoaudiólogo, que tem um papel imprescindível na relação com os pais durante os momentos que se seguem ao diagnóstico. Retomarei mais adiante alguns aspectos sugeridos por Luterman (1979, 1984) e Nuñez (1991) a respeito dos objetivos de trabalho dos profissionais envolvidos com os pais de crianças com perda de audição.

De modo geral, as reações psicológicas são classificadas em: a) choque, b) resistência, c) negação, d) afirmação e e) aceitação. O *choque* e a *resistência* são vivenciados comumente de modo mais rápido que a *negação*, e os dois últimos, *afirmação* e *aceitação*, são revivenciados constantemente pela família, pois eles são vividos em todos os momentos nos quais a dinâmica familiar é modificada (Luterman, 1979).

A primeira reação psicológica diante do diagnóstico de perda auditiva do filho é denominada *choque*. Essa reação inicial, compreendida como um mecanismo de defesa dos pais, é caracterizada como uma sensação de ausência de sentimentos. Nesse período os pais são incapazes de entender ou recordar informações dadas pelos profissionais, pois pela primeira vez confrontam o filho idealizado durante a gestação e o filho que apresenta a perda auditiva (Luterman, 1979).

A reação seguinte, a *resistência*, constitui a fase na qual os pais sentem-se culpados, com raiva e confusos. O sentimento de culpa está normalmente associado a hipóteses lançadas pelos próprios pais sobre a causa da perda auditiva do filho, e principalmente a mãe procura algo que durante a gestação tenha sido o causador do problema. A dinâmica familiar pode ser alterada por esse sentimento de culpa levando, por exemplo, à conduta de superproteção dos filhos. A raiva, na maioria dos casos, relacionada à incompatibilidade entre a projeção antes do nascimento e o filho com a

⁷ As reações psicológicas, comumente vivenciadas por qualquer pessoa que passe por um período de frustração ou conflito, costumam apresentar-se de modo previsível (Luterman, 1979).

perda auditiva, pode reverter-se em depressão, impotência e frustração (Luterman, 1979).

Esses sentimentos, aparentemente negativos, podem representar um caminho para a aceitação da perda auditiva pelo fato de os pais estarem se confrontando com a realidade (Bevilacqua, 1985). Entretanto, para que isso ocorra, há a necessidade de um auxílio profissional que leve ao abandono, ou, ao menos, à modificação dos sonhos antes projetados (Luterman, 1979). No entanto, os profissionais muitas vezes esquecem-se de que os pais desconhecem a terminologia própria à área; utilizando-a indiscriminadamente, podem fazer que o sentimento de confusão dos pais aumente. Os profissionais, portanto, devem estar atentos aos termos utilizados nas explicações, visando à compreensão dos pais durante esse momento antecedente à *negação* (Luterman, 1979).

Além do choque, outro mecanismo de defesa é a *negação*, pela qual os pais mantêm uma esperança de que a reversibilidade da perda auditiva seja possível, buscando, sempre, uma outra opinião sobre o prognóstico, na constante crença de que haja um milagre que leve à cura (Luterman, 1979). A família, muitas vezes, mesmo sem deixar de seguir as orientações médicas e fonoaudiológicas, procura fontes alternativas num plano místico e mantém a esperança do desaparecimento repentino da perda auditiva (Bevilacqua, 1985). Nesse momento, os profissionais devem estar atentos, não para o sentimento de negação, mas para o trabalho que vise à informação e aos fatores causadores do medo, nos pais (Harrison, 1994).

A *afirmação*, também uma das reações vivida nessa circunstância, demanda um especial cuidado do profissional, pois os pais, assim como no período de *choque*, confrontam-se novamente com a realidade, devendo o trabalho estar focado nas experiências e expectativas da família (Luterman, 1979).

A *aceitação* é o último sentimento vivenciado pelos pais, ao qual pode-se relacionar a reestruturação do estilo de vida e a reconsideração dos sistemas de valores da família. A perda auditiva, nesse momento, passa a representar um aspecto e não a totalidade na vida do grupo familiar (Luterman, 1979).

Tendo em vista a vulnerabilidade dos pais provocada pela modificação do funcionamento prévio da família diante do diagnóstico de perda auditiva, há a necessidade de os profissionais envolvidos estarem atentos a cada um dos momentos

pelos quais a família passa, pois há fatores que podem favorecer nesse processo adaptativo ou, contrariamente, influenciar de modo prejudicial (Nuñez, 1991).

A elaboração das reações psicológicas decorrentes do diagnóstico depende de fatores, como: o comportamento dos pais na resolução de crises anteriores; a relação do casal; o nível social, econômico e intelectual dos pais (Nuñez, 1991).

Há, entretanto, fatores relacionados à conduta profissional que podem prejudicar o trabalho que vise à elaboração dessas reações psicológicas. O relacionamento distanciado com os pais deve ser evitado, cabendo ao profissional estar atento aos seus causadores, como a utilização de termos técnicos nas explicações (Luterman, 1979; Nuñez, 1991) e a insegurança ou a falta de experiência profissional (Luterman, 1979).

Além do distanciamento, há outros aspectos importantes a serem considerados na relação entre o profissional e os pais, para que o trabalho não seja prejudicado, como: a identificação (emocional) do profissional com a família, impossibilitando assim uma observação objetiva, em relação tanto aos pais quanto aos fatores que podem interferir na sua própria tarefa profissional; a esperança exagerada, no caso de o profissional relacionar-se com a família de modo onipotente e de otimismo desmedido, contribuindo assim com a esperança dos pais em uma cura milagrosa; e a falta da esperança do profissional, caracterizando-se pela transmissão de desesperança e desinteresse, diante das possibilidades da criança e dos recursos profissionais (Nuñez, 1991).

Como dito antes, Luterman (1979) descreve o *aconselhamento* como um modo de trabalho com pais de crianças com perda auditiva, uma relação interpessoal de respeito e confiança entre os pais e o profissional, na qual se possibilita um espaço de crescimento mútuo de ambas as partes. De um lado, os pais podem, nesse espaço, falar a respeito de seus sentimentos; de outro, o profissional procura apreender de que modo dar as respostas, bem como perceber os momentos que facilitem o desenvolvimento dessa relação. A informação faz parte do trabalho, no entanto, o seu melhor aproveitamento implica a atenção do profissional aos momentos propícios como, por exemplo, na explicação a partir das dúvidas dos próprios pais (Luterman, 1979).

Esse modelo tem, portanto, como principal objetivo a modificação da visão dos pais com base em um trabalho de conhecimento dos seus sentimentos frente à criança com perda auditiva, facilitando assim o relacionamento entre os pais e o filho (Luterman, 1979).

Os dois autores aqui citados apresentam enfoques até certo ponto diferentes entre si: Luterman (1979) é da área da Audiologia e se dirige especificamente a fonoaudiólogos; Nuñez (1991) é da Psicologia Clínica e se dirige também a professores, psicólogos e assistentes sociais, e não só a fonoaudiólogos. Porém, os dois autores apresentam pontos semelhantes em suas publicações, no que diz respeito à atuação profissional realizada com pais de crianças com perda de audição.

Para Nuñez (1991), o esclarecimento a respeito da perda de audição e a abordagem de questões emocionais da família são os dois aspectos essenciais a esse trabalho. Desse modo, o profissional contribui no processo adaptativo da dinâmica familiar, possibilitando aos pais a discriminação entre as suas expectativas e as limitações da criança. O trabalho que visa a essa discriminação capacita os pais à aceitação de seus filhos e, também, evita as possíveis frustrações do trabalho terapêutico influenciado por alguns fatores como a *irreversibilidade* da perda auditiva.

Todo esse período de elaboração das reações psicológicas costuma ser dificultoso para a família, pois, além de os pais procurarem se reorganizar, eles precisam tomar decisões educacionais e terapêuticas como, por exemplo, eleger um método educativo para a criança e procurar um serviço de indicação e adaptação do aparelho de amplificação sonora individual (Nuñez, 1991).

Essa crise no âmbito familiar interfere no desenvolvimento da criança. Daí a importância do trabalho voltado aos pais, para que, assim, seja possível oferecer oportunidades de elaboração dos sentimentos surgidos a partir do diagnóstico (Harrison, 1994).

Dos profissionais envolvidos com a família da criança com perda auditiva (médicos, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais), o professor e o fonoaudiólogo são os que costumam manter um contato maior com os pais, em razão da procura pelo trabalho educacional e terapêutico para a criança.

O acompanhamento psicológico pode ou não continuar, de acordo com as necessidades do grupo familiar (Nuñez, 1991). O atendimento médico e o de assistência social⁸ ocorrem de acordo com a necessidade de acompanhamento que a criança e a família tenham, desses profissionais. Analisar o trabalho com os pais, portanto, significa

⁸ O trabalho desenvolvido por assistentes sociais ocorre principalmente em instituições. Mais adiante veremos o exemplo de um grupo de pais de crianças com perda auditiva realizado pelo Serviço Social da Clínica da Deric.

falar de uma atividade que pode ser realizada e desenvolvida por diferentes profissionais, de acordo com a sua área específica de atuação.

Diante disso, nesta parte são apresentados alguns dos trabalhos realizados por profissionais de outras áreas, para então tratar dessa atividade, no âmbito fonoaudiológico. Para encerrar, alguns dos trabalhos desenvolvidos com pais na Clínica da Derdic serão também apresentados.

1.1 O trabalho com pais desenvolvido nas diferentes profissões

Há diversos modos de se realizar o trabalho com os pais, adotados pelos profissionais de várias áreas. São eles: a) programa de visitas domiciliares, b) curso por correspondência e c) programa realizado em clínicas (Luterman, 1979), entre outros.

O *programa de visitas familiares* pode ser feito por professores que, orientados por fonoaudiólogos, psicólogos e otorrinolaringologistas, ora ensinam os pais, ora os observam na realização de lições que estes praticam com a criança (Luterman, 1979). Os pais são compreendidos, sob essa perspectiva, como co-educadores, os quais aprendem como lidar com o seu filho, para o favorecimento do desenvolvimento da criança.

Além de se realizar em visitas domiciliares, a orientação pode também desenvolver-se na escola, onde o professor objetiva um “ajustamento” dos pais no relacionamento com o filho. Desse modo, o professor fornece informações aos pais para que seja possível propiciar um “ambiente falante” para a criança, onde as suas reações aos sons sejam reforçadas e as suas vocalizações espontâneas incentivadas (Lora, 1984: 72).

Sob esse enfoque, o programa de orientação familiar tem objetivo e questões pertinentes à perda auditiva, todos claramente definidos e preestabelecidos pelo professor que, por sua vez, tem a responsabilidade de fornecer informação, possibilitando assim a correção de “conceitos errados, discriminações infundadas bem como esclarecimentos sobre estigma social” (Lora, 1984: 135).

Há algumas sugestões de técnicas para a orientação a grupos de pais, conduzidas pelo professor na escola, como: exposição de assuntos por autoridades da área, projeção

e discussão de filmes a respeito da perda auditiva⁹ e, também, debates entre os participantes do grupo (Lora, 1984).

Ainda sob a perspectiva educacional, há um documento¹⁰ elaborado por fonoaudiólogos para instrumentalizar professores de crianças com perda auditiva, cabendo a eles decidir quais os itens a serem enfatizados com a família, de acordo com os momentos do processo de orientação. São abordados aspectos de audição, de fala e de linguagem, em relação: a) ao problema da criança, b) ao estabelecimento de uma adequada estimulação para o seu desenvolvimento, e c) ao uso do aparelho de amplificação sonora individual (cuidados a serem tomados quanto à higiene e à utilização do aparelho) (Balieiro et al., 1989).

Outro modo de realizar a orientação familiar, no âmbito educacional, consiste na utilização de *curso por correspondência*, na qual, sem contato físico entre o profissional e a família, as lições enviadas aos pais são devolvidas ao profissional, por meio de correspondência (Luterman, 1979). No Brasil, realizou-se uma análise de cursos por correspondência¹¹ voltados aos pais de crianças com perda auditiva. Alguns desses cursos, elaborados por educadores, objetivam a informação sobre as questões relativas à perda auditiva e destacam, de modo geral, em suas análises, a necessidade de um trabalho informativo e continuado, no qual os pais possam esclarecer dúvidas e dificuldades referentes ao desenvolvimento de seus filhos (Lima & Souza, 1992).

Os *programas realizados em clínicas* podem ser desenvolvidos por psicólogos ou por fonoaudiólogo¹². Afastando-se da abordagem educacional, o modelo psicoterápico desenvolvido por psicólogos é realizado tanto em clínicas como em escolas e focaliza, com base nos recursos psíquicos dos pais, a transformação do relacionamento com os seus filhos (Marzolla, 1991; Carvalho, 1992). Portanto, a fragilidade e a carência dos pais, provocadas pelas dificuldades decorrentes da perda auditiva de seus filhos, são apontadas pelo psicólogo (Marzolla, 1991). À medida que os

⁹ Apesar de não ter esse caráter de orientação, esta pesquisa desenvolveu um trabalho com grupo de pais, conduzido por uma fonoaudióloga, utilizando a projeção de filmes como facilitador da discussão do grupo.

¹⁰ O documento intitulado *O que você sabe sobre a deficiência auditiva? Guia de orientação aos pais* (Balieiro et al., 1989) foi desenvolvido para ser utilizado como um guia para professores. Entretanto, nele há um alerta para que as informações mais específicas da área sejam fornecidas por um profissional especializado.

¹¹ Esses cursos foram concebidos pela *Clínica John Tracy*, na Califórnia, e aplicados no Brasil, na década de 1960 e no final da de 1980. As análises desses cursos, aplicados no Brasil, foram realizadas pelo Centro de Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

¹² Os programas realizados em clínicas por fonoaudiólogos são abordados no item seguinte.

pais percebem o que ocorre na relação com o filho, podem mudar de atitude, favorecendo o desenvolvimento da criança com perda de audição (Carvalho, 1992).

O acompanhamento psicológico deve ser enfatizado durante o período do diagnóstico, e continuado de acordo com as necessidades do grupo familiar. Entretanto, na impossibilidade de os pais receberem um trabalho psicoterápico, sugere-se que ele seja realizado, indiretamente, por outros profissionais, como o otorrinolaringologista, o professor e o fonoaudiólogo, sob orientação do psicólogo. O acompanhamento psicológico, mediado por outros profissionais, pode ser caracterizado como preventivo de saúde mental, e objetiva uma diminuição da necessidade posterior de intervenções psicoterapêuticas (Nuñez, 1991).

1.2 O trabalho com pais desenvolvido na Fonoaudiologia

No Brasil, as primeiras publicações que chamam a atenção para a importância da família, no trabalho do fonoaudiólogo, estabelecem uma dicotomia entre a *terapia centrada na criança* e a *centrada na família* (Bevilacqua, 1985).

Os estudos sobre a audiologia, já na década de 1970, destacam a necessidade de um diagnóstico precoce para o desenvolvimento da criança com perda auditiva. No entanto, é no início dos anos 80 que o fonoaudiólogo percebe a importância de se considerar a dinâmica familiar diante do diagnóstico para que seja possível a elaboração de um novo contexto familiar, facilitador do desenvolvimento da criança (Bevilacqua, 1985).

A partir daí, o fonoaudiólogo, procurando aproveitar o extenso tempo que normalmente a mãe passa com a criança e percebendo a impossibilidade financeira de algumas famílias¹³ para arcarem com o investimento em terapias mais frequentes (mais de uma sessão por semana), estabelece um novo modo de trabalho com a criança com perda auditiva: opondo-se à *terapia centrada na criança*, vertente mais difundida na época, o fonoaudiólogo volta-se para a *terapia centrada na mãe*, utilizando parte do tempo em que a mãe se relaciona com o seu filho, em casa, para o trabalho com técnicas terapêuticas (Bevilacqua, 1985).

¹³ A *terapia centrada na mãe* foi realizada como uma possível solução de trabalho, diante da realidade sócio-econômica da maioria das famílias atendidas na Deric (Bevilacqua, 1985).

O *trabalho centrado na criança*, portanto, implicava convivência, quase que diária, com o terapeuta ou o educador. Embora essa vertente de atendimento também incluía orientações sobre os aspectos auditivos e comunicacionais, não há necessidade do papel de co-terapeuta ou de co-educadora da mãe (Bevilacqua, 1985). A criança, sob essa perspectiva, é compreendida como um membro que pode ser separado da família, o qual é retirado durante o período de avaliações e intervenções, para ser devolvido, aos pais, posteriormente (Holzheim et al., 1997). Por sua vez, o *trabalho centrado na mãe* surge como uma alternativa para o atendimento de crianças, durante os primeiros anos de vida, com perda auditiva no caso de famílias que tenham dificuldades financeiras e de locomoção (Bevilacqua, 1985).

Dois fatores podem ter causado a pequena difusão do modelo de atendimento *centrado na mãe*, no começo da década de 1980. Um deles está relacionado à prática da comunidade de especialistas da época, que exercia prioritariamente o modelo clínico fonoaudiológico *centrado na criança*, sem atendimento a/com os pais. O outro motivo possível, para essa tímida atuação, é a insegurança do fonoaudiólogo, com receio de desencadear um relacionamento prejudicial entre a mãe e a criança, pois esse trabalho poderia, nas explicações das condutas sobre a audição e a comunicação, tornar o papel materno artificial, perdendo, portanto, a sua característica inerente: a espontaneidade (Bevilacqua, 1985).

Para que haja a continuidade do trabalho terapêutico em casa, os pais, e especialmente as mães, passam, a partir de década de 1980, a ser orientados, *na terapia centrada na mãe*, sobre a criação das condições facilitadoras para o aparecimento da comunicação oral. Essas condições estão relacionadas à explicação dos aspectos de linguagem e de experiências auditivas. O fonoaudiólogo, sob essa perspectiva, passa, então, partindo do tipo de patologia, a determinar regras para que os pais lidem com os seus filhos, caracterizando-se, assim, um trabalho normativo de *orientação a pais* (Maia, 1986). Entretanto, essa nova perspectiva de trabalho requer do fonoaudiólogo uma postura mais atenta ao sofrimento e ao tempo necessário para a compreensão, pelos pais, criando assim um espaço no qual eles possam expressar os seus sentimentos e suas emoções (Bevilacqua, 1985; Bevilacqua & Balieiro, 1984). Mesmo assim, o fonoaudiólogo percebe ainda a existência de um distanciamento que o separa dos pais (Almeida & Bevilacqua, 1987). O relacionamento assimétrico entre o

fonoaudiólogo (o provedor de conhecimento) e a família (o receptor passivo) pode ser um dos fatores que mantêm o distanciamento entre ambos (Maia, 1986).

Com o tempo, o fonoaudiólogo procura então refletir sobre o seu trabalho, repensando o papel de cada um dos envolvidos: pais, criança e o próprio profissional (Maia, 1986). Surgem, então, publicações sobre a mudança de sua postura, que deixa de ter um papel apenas informativo.

Esse novo posicionamento pode ter sido motivado pela percepção da falta de participação efetiva dos pais, quando o trabalho é normativo. Além disso, poucas vezes se possibilitava à família a formulação de questionamentos sobre a sua própria realidade, diante da perda auditiva (Almeida & Bevilacqua, 1987).

A dicotomia *trabalho centrado na criança e trabalho centrado na mãe* é deixada de lado, e a maioria dos fonoaudiólogos diferencia o novo modo de pensar o trabalho, distanciando-o da *orientação a pais*, caracterizada pela sistematização do trabalho com a família de modo diretivo e apenas informativo. O fonoaudiólogo percebe, assim, que o relacionamento com a criança, em seu trabalho, significa, implicitamente, lidar com o contexto, do qual a família é um elemento essencial (Maia, 1986).

O papel da mãe como co-terapeuta é repensado, visto que o profissional passa a objetivar um trabalho levando em conta as visões de mundo da família e da criança. Assim sendo, ao modificar esse papel, o fonoaudiólogo verifica a necessidade da capacitação dos pais na discriminação da visão de mundo sob a ótica da criança, e da visão do mundo sob a ótica dos próprios pais. Esse trabalho é importante pelo fato de ser comum, nesses pais, a contradição entre as duas visões de mundo, cabendo ao terapeuta confrontar esse desacordo, para possibilitar transformações no grupo familiar (Maia, 1986). Desse modo, o profissional procurando investigar outras visões sobre o objeto “família” não se contenta mais com as informações dadas somente pela mãe, pois estas são parciais, tendo em vista a impossibilidade de somente a mãe exprimir todas as situações relacionais da família (Franco, 1992).

A *orientação* deixa de ser a única forma de trabalho¹⁴ e de relacionamento entre os pais e o terapeuta. O encontro com as famílias perde o seu caráter normativo e

¹⁴ Essa transformação no trabalho do fonoaudiólogo pode ser caracterizada por vertentes, nas quais se encontra, de um lado, o trabalho cujo objetivo é habilitar os pais para um relacionamento adequado ao melhor desenvolvimento da criança, segundo um padrão já estabelecido. De outro lado, está o trabalho cujo objetivo é favorecer os pais na compreensão da situação e nas modificações que visem à reorganização da família, a partir das escolhas dos próprios pais (Harrison, 1994).

assimétrico, estabelecendo, assim, um espaço flexível e recíproco, no qual a troca de experiências e de conhecimentos entre os pais e o profissional é priorizada (Franco, 1992).

O fonoaudiólogo também percebe a família como imprescindível, no seu trabalho com a criança, mas essa perspectiva não implica realizar um atendimento somente com os pais, pois dependendo do processo e do objetivo terapêuticos, às vezes, há necessidade de se realizar uma terapia individual com a criança (Franco, 1992). O trabalho pode ser realizado, portanto, individualmente com a criança ou *centrado na mãe*, pois, sob essa abordagem, ele sempre repercute sobre a família.

Esse profissional passa a ter uma visão que pressupõe uma interseção importante entre o contexto familiar de um indivíduo e a sua implicação no desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, conhecer a patologia que uma pessoa apresenta significa conhecer a sua linguagem, a sua família e a sociedade em que vive. Nesse sentido, é impossível pensar na criança sem considerar a sua família e a história de suas relações, reconstruídas durante o processo terapêutico (Franco, 1992; Maia, 1986; Rubino, 1994).

A expressão “incluir a família”, difundida nas orientações a pais, passa a ser considerada com reservas pelos terapeutas que assumem essa mudança de visão, pois a família é obrigatoriamente parte integrante do trabalho do fonoaudiólogo (Franco, 1992). Desse modo, percebendo a impossibilidade de *incluir* ou *excluir* a família na terapia, esse trabalho passa a ser caracterizado por

um compartilhar, em que o terapeuta aprende com a família a respeito da criança; a família, por sua vez, aceita a visão profissional que o terapeuta oferece e que lhe ajuda a repensar a forma como vê seu filho; a criança encontra no profissional a ajuda que procurava e, na família, as mudanças necessárias para o seu desenvolvimento. (Franco, 1992: 43)

Para o fonoaudiólogo, o encontro com a família enriquece o seu conhecimento, pois a partir das questões levantadas pelos próprios pais, fica possível reconhecer as colaborações que cada um deles pode oferecer aos seus filhos. Para os pais o encontro pode significar uma diminuição da ansiedade, uma busca, em conjunto, para atingir os objetivos propostos no processo terapêutico e uma melhor *aceitação* das dificuldades da criança (Guedes, 1989).

Entretanto, a aceitação dos pais frente à perda auditiva dos filhos não é um fenômeno estático, e sim, um processo contínuo, no qual o profissional deve estar atento às mudanças e aos conflitos que surgem, durante o desenvolvimento e a relação social da criança. Desse modo, não parece existir um trabalho efetivo que resulte na aceitação completa dos pais, mas em alguns casos essa atitude pode, junto ao trabalho com pais, estar associada ao desenvolvimento de linguagem da criança, durante o trabalho terapêutico (Almeida, 1991).

A aceitação da perda auditiva pode estar associada a outros dois aspectos: a sua invisibilidade e a sua irreversibilidade. O aparelho auditivo pode representar, para a família, a concretização da perda auditiva. Essa concretização pode interferir no processo terapêutico cabendo, portanto, ao fonoaudiólogo, reconhecer e apontar os conteúdos de caráter emocional da família (Balieiro & Ficker, 1997). Desse modo, o processo contínuo dos pais diante da perda auditiva do filho pode ser notado, pelo profissional, no movimento de aceitação do uso de aparelho auditivo e/ou do uso da língua de sinais, visto que ambos concretizam a perda de audição (Bevilacqua, 1985).

A irreversibilidade da perda auditiva, outro aspecto associado à aceitação, implica um trabalho de esclarecimento contínuo com a família, pois os pais tendem a esperar por um milagre¹⁵ quando percebem que não há nada a ser feito para reverter o diagnóstico (Harrison, 1994). Esse, talvez, seja um dos motivos pelos quais as questões relativas ao diagnóstico permaneçam sempre presentes no trabalho.

As histórias sobre a suspeita de perda auditiva e a sua confirmação são reconstruídas no processo terapêutico. No trabalho com pais e, geralmente, segundo o relato das mães, são estas as primeiras pessoas a levantar essa suspeita e a procurar recursos para a sua confirmação (Almeida, 1991; Holzheim et al., 1997).

Embora o terapeuta não se contente mais com a participação apenas da mãe, buscando assim o envolvimento do pai, os estudos publicados no âmbito fonoaudiológico relatam um maior ou, mesmo, um exclusivo envolvimento das mães (Bevilacqua, 1985; Almeida, 1991; Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Carvalho, 2001; Holzheim et al., 1997). Diante dessa problemática, o terapeuta percebe a necessidade, em alguns casos, de marcar um encontro especialmente com o pai (Harrison, 1994).

¹⁵ Essa esperança dos pais está associada à reação psicológica denominada *negação*, explicada no início desta parte.

O trabalho com a família pode ser desenvolvido de diferentes modos pelo fonoaudiólogo: os pais podem ser convidados a participar de encontros individuais, ou podem ser inseridos em algumas sessões de terapia com a criança, ou ainda, podem participar de discussões em grupo (Rubino, 1994).

Especialmente o trabalho em grupo é destacado por Luterman (1979, 1984) como um facilitador da elaboração dos sentimentos decorrentes da crise do diagnóstico e da compreensão das informações sobre a perda de audição. Mais comumente desenvolvido em serviços oferecidos por instituições – como, por exemplo, a *Derdic* (Harrison, 1994) –, ele pode ser composto por pais cujos filhos apresentem uma mesma patologia, como a perda auditiva (Almeida & Bevilacqua, 1987; Almeida, 1991; Harrison, 1994; Carvalho, 2001), ou então, por grupos compostos por pais que tenham filhos com diferentes patologias (Guedes, 1989). Neste segundo caso, é interessante notar que os pais, embora estranhem, no início, tal composição, podem passar a se identificar como um grupo que procura o melhor para os seus filhos (Guedes, 1989).

As dúvidas sobre a patologia, a sua forma de tratamento e os prognósticos são assuntos que permanecem nos encontros de pais. Entretanto, a explicação dessas questões deixa de ser a principal função do terapeuta (Guedes, 1989) que, na condução do grupo, passa a atentar ao conteúdo e ao desenvolvimento da discussão, fatores determinados a partir da necessidade dos pais (Harrison, 1994).

Assim sendo, o fonoaudiólogo, ao conduzir o grupo, deve tomar uma posição menos autoritária e, em vez de fornecer respostas prontas e questões preestabelecidas, deve retornar às questões para serem discutidas (Guedes, 1989). Nesse sentido, valorizando os canais de *escuta* e de *compreensão* (Franco, 1992; Holzheim et al., 1997), cabe ao profissional a mediação e a coordenação do grupo, passando a proporcionar condições para que os pais possam se manifestar (Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Harrison, 1994).

O encontro, a partir dessa perspectiva, é compreendido como um espaço no qual há a necessidade de normas e convenções, mas onde também há liberdade, como ocorre em qualquer relação social. Portanto, durante o relacionamento com os pais é necessário que o terapeuta estabeleça uma relação com limites e possibilidades, a qual pode ser denominada *contrato* (Luterman, 1979; 1984). Especificamente na realização em grupo, é importante o esclarecimento aos pais de que o trabalho tenha um começo, um meio e

um fim (Luterman, 1979, 1984; Almeida & Bevilacqua, 1987). No caso desta pesquisa, estabeleceu-se um *contrato* entre a Derdic, a protagonista, os pais e a pesquisadora: o trabalho desse *grupo de discussão* seria realizado durante três dias.

A respeito do número de participantes, sugerem-se grupos compostos por seis a doze pessoas, pois esse é um dos fatores que influenciam no desenvolvimento do trabalho. Afinal, devem-se criar oportunidades para a participação de cada um dos pais e, ao mesmo tempo, evitar a dispersão (Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Harrison, 1994).

Tendo em vista essas transformações no trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva aponto, a seguir, as concepções de linguagem e de sujeito inerentes àquelas modificações.

Diferentemente da concepção de linguagem tida na *orientação à família*, há uma distância entre o que é dito pelo profissional e o que é compreendido pelos pais. Isso impossibilita um trabalho desenvolvido de modo assimétrico. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser concebida como sinônimo de comunicação e, também, como um objeto transparente a ser analisado (Rubino, 1994).

A literatura referente à orientação a pais revela a incorporação implícita da concepção da *teoria da comunicação*, na qual toda relação de interlocução se dá entre sujeitos empíricos, os quais detêm o controle de si mesmos e da linguagem. Essa concepção conduz a um trabalho com os pais, no qual o fonoaudiólogo se vê como um indivíduo que fala a outro indivíduo, ambos, detentores do controle sobre a própria linguagem, mantendo, no senso comum, a concepção de que a compreensão dos pais se dá em uma simples decodificação do conteúdo da mensagem do fonoaudiólogo (Rubino, 1994).

Porém, as sugestões dadas para a realização da orientação a pais são, muitas vezes, ambíguas e confusas, pois, como destaca Rubino (1994), há orientações para que os pais empreguem um vocabulário acessível à criança, utilizando expressões repetidas, ao mesmo tempo em que eles são instruídos a introduzirem novas palavras, no sentido de aumentar o vocabulário da criança.

Assim sendo, o terapeuta deve sempre preocupar-se com a reciprocidade, ou seja, com a garantia de alternância de papéis entre aquele que ouve e aquele que fala,

ultrapassando, assim, algumas das limitações atribuídas ao trabalho de orientação (Rubino, 1994).

Deixando de lado a noção de linguagem como sinônimo de comunicação, nesta pesquisa, tomo como base o quadro teórico que aborda o enunciado como uma unidade concreta e dialógica, que materializa a relação estabelecida entre o sujeito, a língua e a sociedade. Sob a perspectiva dos estudos da linguagem, nos quais se baseia esta investigação, locutor e ouvinte negociam e constroem os sentidos, em uma relação intersubjetiva (Bakhtin, 1929/1992). Assim sendo, neste estudo, a atividade de trabalho do fonoaudiólogo é dialogicamente construída pelos pais, pela fonoaudióloga/protagonista do trabalho e por esta fonoaudióloga/pesquisadora.

Para situar o leitor, destaco as atividades realizadas pelo fonoaudiólogo em geral entre as quais o trabalho com pais. O fonoaudiólogo está habilitado a trabalhar com crianças, adultos e idosos nas áreas de voz, de linguagem, do sistema sensorio-motor orofacial¹⁶ e de audiologia sob três aspectos: avaliação, terapia/reabilitação e prevenção¹⁷ em saúde.

Portanto, quando uma perda auditiva irreversível¹⁸ é constatada numa criança submetida à avaliação audiológica, há um encaminhamento para o trabalho terapêutico que, na Derdic, pode ser desenvolvido no *Serviço de Audiologia Educacional* ou no curso de aprimoramento *Língua de sinais, linguagem e surdez*.¹⁹

O curso de aprimoramento *A clínica fonoaudiológica e a pessoa com deficiência auditiva*,²⁰ vinculado ao Serviço de Audiologia Educacional, é dirigido a fonoaudiólogos para que, a partir do trabalho clínico com sujeitos com perda de audição, o profissional tenha uma visão integrada desse trabalho, voltado para a audição e

¹⁶ Relacionado aos trabalhos que envolvem os músculos da fala e da mastigação.

¹⁷ Há também trabalhos em promoção de saúde realizados, por exemplo, no Programa “Saúde da Família” (PSF).

¹⁸ As perdas de audição podem ser classificadas segundo dois aspectos: (a) sua *localização topográfica* (*condutivas* – há redução na acuidade auditiva; *sensorioneurais* – há alteração na qualidade do som; *centrais* – há possíveis comprometimentos do sistema nervoso central; *mistas* – dependendo do predomínio do fator de condução ou da gravidade da lesão sensorial, há características diferentes; e *funcionais* – que podem ter fundo emocional ou psíquico, pois não há lesões orgânicas) ou (b) sua *expressão clínica* (*hipoacusia* – expressa por decibel, uma diminuição na sensibilidade da audição; *diacusia* – expressa um defeito na audição o qual não pode ser expresso por decibel; *surdez* – audição socialmente incapacitante; e *anacusia* – ausência de audição, ou seja, sem resíduos auditivos) (Lopes Filho, 1997). Desse modo, as perdas de audição consideradas irreversíveis são aquelas causadas por uma lesão que compromete o funcionamento do sistema auditivo, como as sensorioneurais.

¹⁹ Esses dois serviços são os únicos, na Derdic, que atendem exclusivamente crianças com perda auditiva.

²⁰ Essa breve descrição sobre os dois cursos de aprimoramento oferecidos na Derdic está baseada no material de divulgação dos cursos de aprimoramento de 2006 dessa instituição.

linguagem. Nesse curso, são realizadas discussões e análises de casos, com enfoque interdisciplinar entre Fonoaudiologia e Psicanálise.

O curso de aprimoramento *Língua de sinais, linguagem e surdez* é dirigido a pedagogos e fonoaudiólogos, e tem por objetivo fornecer subsídios teóricos para a problematização e atualização da concepção e prática na atuação com a Surdez, enfatizando a Língua de Sinais na constituição da identidade, da cultura e da comunidade surda.

1.3 O trabalho com pais desenvolvido na Clínica da Deric²¹

A preocupação com as questões relacionadas aos pais perpassa os trabalhos desenvolvidos na Clínica da Deric.²² Destaco, neste item três deles, os quais, desenvolvidos de modo interdisciplinar com o Setor de Fonoaudiologia, foram conduzidos por diferentes profissionais.

O primeiro surgiu no Serviço Social, durante o ano de 2003, com a formação de um grupo de pais²³ voltado às famílias de pacientes com perda auditiva, atendidos no curso de aprimoramento *Língua de sinais, linguagem e surdez*, no Setor de Fonoaudiologia da Clínica da Deric. Esse trabalho surgiu da percepção de uma fonoaudióloga sobre a necessidade de o Serviço Social estabelecer um contato com a mãe de uma criança, atendida individualmente, nesse curso e, concomitantemente, constituíram-se dois grupos, um de atendimento a crianças, conduzido por uma fonoaudióloga e outro com os pais dessas mesmas crianças, conduzido por uma assistente social. O principal objetivo da assistente social era o de tratar das *relações de vida* dos pais e estabelecer uma troca de experiências entre eles. Desse modo, o contexto da perda auditiva saiu de foco e, no seu lugar, a situação de vida, a comunidade e as relações conjugais dos participantes foram priorizadas, a fim de que as transformações

²¹ As informações deste item foram colhidas por meio de entrevistas com os profissionais responsáveis pelos grupos de pais do Serviço Social e do Setor de Psicologia da Clínica da Deric, pois ainda não há publicação científica sobre esses trabalhos.

²² A Clínica da Deric possui o Setor Médico, o Serviço Social, o Setor de Psicologia e o Setor de Fonoaudiologia. Os serviços oferecidos pela Deric bem como os seus respectivos setores são contextualizados na quarta parte desta pesquisa.

²³ Esse trabalho foi apresentado e discutido no Fórum Clínico-2004, um evento promovido pela Deric/PUC-SP.

desses pais não ficassem isoladas, mas que eles pudessem formar “redes sociais”, levando tais mudanças para as suas comunidades.

O segundo trabalho desenvolvido há oito anos, pelo Setor de Psicologia, está voltado para mães de pacientes atendidos no curso de aprimoramento *A clínica fonoaudiológica e a pessoa com deficiência auditiva*, o qual não tem como foco exclusivo as questões de ordem psíquica referentes a preocupações das mães com o filho com perda auditiva, mas sim, as questões referentes às próprias mães.

Finalmente, o terceiro trabalho com pais, realizado por pesquisadores do grupo de pesquisa *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia*, era composto por pais de pacientes atendidos no Serviço de Audiologia Educacional. Tal trabalho foi realizado em 2003, com dois objetivos: a composição de um livro, que trabalhasse a questão do letramento dos pais das crianças atendidas no Serviço de Audiologia Educacional do Setor de Fonoaudiologia da Clínica da Derdic e a composição de um grupo de discussão entre esses pais que utilizasse, como facilitador dessa discussão, filmes que abordam questões sobre a perda auditiva. O grupo de discussão reunia-se periodicamente e os pais, convidados pelas fonoaudiólogas,²⁴ participavam de discussões a respeito desses filmes.

Durante o desenvolvimento desse grupo de discussão percebi a necessidade de refletir sobre o trabalho a partir da própria atividade do fonoaudiólogo com os pais, tendo como base reflexões sobre os estudos da linguagem e os estudos sobre o trabalho. Portanto, o trabalho com pais promovido pelo grupo de pesquisa *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia* surge como motivador para a pesquisa.

Dando continuidade à experiência com esse trabalho, optei por conceber um outro grupo, especialmente para esta pesquisa. A escolha se deu pelo fato de que os pais, por causa de fatores financeiros, decorrentes de sua situação sócio-econômica,²⁵ estão impossibilitados de participar assiduamente dos encontros. Procurando minimizar esses fatores e evitar a ausência dos pais nos encontros, concebi um projeto de trabalho/pesquisa a ser oferecido durante três dias aos pais dos dois cursos de aprimoramento da Clínica da Derdic, que tratam exclusivamente de pessoas com perda

²⁴ São terapeutas que realizam cursos de estágio ou aprimoramento no Serviço de Audiologia Educacional.

²⁵ A realidade dos pais de pacientes da Derdic é contextualizada na quarta parte deste trabalho.

auditiva: (a) *A clínica fonoaudiológica e a pessoa com deficiência auditiva* e (b) *Língua de sinais, linguagem e surdez*.

A partir do que foi apresentado até o momento, é possível tecer comentários sobre o trabalho com pais realizado pelo fonoaudiólogo, com base em princípios constitutivos dos dois grupos de pesquisa: *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia* e *Atelier Linguagem e trabalho*. A concepção de linguagem de ambos coincide no que diz respeito ao sentido do enunciado, pois este não é compreendido como preestabelecido ou estável, mas construído na interação entre os interlocutores, num contexto específico (Maingueneau, 1998/2004). Desse modo, o trabalho do fonoaudiólogo, para o grupo *Métodos e Processos Clínico-Terapêuticos em Fonoaudiologia* não é diretivo e preestabelecido, pois, como já foi dito, isso seria possível apenas diante de uma linguagem transparente. Do mesmo modo, a atividade de trabalho é compreendida pelo grupo de pesquisa *Atelier Linguagem e trabalho* não apenas sob o seu aspecto prescritivo, a experiência do trabalhador ganha importância, e o conhecimento advindo das disciplinas epistemológicas não é o único aspecto valorizado nos estudos sobre o trabalho.

2

OS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM

Os princípios da teoria enunciativo-discursiva estão subjacentes a esta pesquisa. Procurando expor os aportes teóricos advindos dos estudos sobre a linguagem, parto das noções de *linguagem*, *interação verbal* e *dialogismo*, para, em seguida, apresentar as categorias às quais recorri para compor a análise, sendo elas organizadas em: *tema* e *significação*, *discurso citado*, *embreagem enunciativa* e *pessoas do discurso*.

Para encerrar esta parte, são abordados alguns dos estudos cujo foco é a busca das reflexões na interface *linguagem e trabalho*.

2.1 A linguagem, a interação verbal e o dialogismo

Ao problematizar as questões metodológicas que envolvem as relações entre linguagem e sociedade, Bakhtin critica as duas principais orientações lingüísticas de sua época: o *objetivismo abstrato*, centrado no sistema lingüístico, e o *subjetivismo idealista*, que compreende a língua como resultante da ação individual dos sujeitos, pois:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992: 124)

A língua, compreendida como um sistema composto por elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos, era concebida a partir de uma abstração científica que não dava conta da realidade concreta. A limitação da análise lingüística realizada segundo

essa abstração é evidenciada na crítica feita por Bakhtin/Volochinov, pois, no conjunto de outras atividades, a própria língua constitui-se como uma atividade, na qual o sujeito pode fazer parte da intervenção no real e, ao mesmo tempo, da constituição desse real (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

Desse modo, as atividades humanas são responsáveis pela criação de textos/enunciados os quais, na interação verbal, além de *refletirem*, *refratam* os fatores sócio-históricos envolvidos. Essa noção de que a linguagem *refrata* a realidade é estabelecida numa relação dialógica que pressupõe a heterogeneidade das visões de mundo e dos modos de agir que constituem as diferentes atividades humanas (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), entre elas o trabalho.

Em relação ao fenômeno da interação social, Bakhtin/Volochinov (1929/1992) implica a fala às condições da comunicação, pois, ao mesmo tempo em que a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, é também através dos enunciados concretos, produzidos na interação verbal, que a vida penetra na língua. Compreendida, portanto, como a arena onde se confrontam os valores sociais dos interlocutores, a língua constitui-se na inter-relação subjetiva entre o eu e o outro.

Visto desse modo, o enunciado, unidade real da comunicação, é constituído, nas trocas verbais, com o auxílio de unidades da língua – *as palavras, as suas combinações e as orações*. Portanto, em toda situação concreta há trocas de enunciados cada qual delimitado pela alternância entre sujeitos falantes (Bakhtin, 1984/1992). Por esse prisma, além de o enunciado (produto) ser entendido como objeto dos estudos da linguagem, a situação de enunciação (processo) recebe um papel essencial para a compreensão e explicação do significado de qualquer ato de comunicação verbal (Brandão, 1997).

A análise, portanto, se dá na relação indissociável entre o enunciado e a situação de sua produção, ou seja, na possibilidade de recuperar os fatores sociais, históricos e ideológicos na materialidade do enunciado, pois a língua é dialogicamente constituída (Di Fanti, 2004).

Na relação entre os interlocutores, o discurso produzido é, também, constituído por outros discursos, ou seja, todo dizer é, de certa forma, a continuação e a antecipação de outros dizeres. Nesse sentido, o sujeito nunca está sozinho diante da língua, uma vez

que cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados (Bakhtin, 1984/1992).

O *dialogismo* é entendido como princípio que explicita essa continuidade de discursos, não somente entre os interlocutores, como também o diálogo no âmbito histórico-social, porque:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez deste enunciador, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram, se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. (Bakhtin, 1984/1992: 319)

O objeto do discurso, nesse sentido, é o ponto de interseção de diferentes posições e opiniões sociais. Do mesmo modo, a concepção de diálogo ultrapassa a perspectiva de sua existência na relação *face a face*, entre os interlocutores, permitindo, na análise sobre a atividade de trabalho, perceber o modo como se dá a construção discursiva do dizer sobre o trabalho de um locutor.

Ao mesmo tempo em que o sujeito é orientado em direção a discursos anteriores, já produzidos sobre o que se fala, ele também é orientado em direção ao destinatário, por quem deseja ser compreendido. Desse modo, a língua é entendida enquanto espaço heterogêneo e opaco, no qual o sujeito é responsável pelo componente expressivo e argumentativo dos elementos produzidos na enunciação (Faïta, 2005), sejam eles uma interjeição, uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases.

Sob esse enfoque, para que uma unidade da língua seja considerada um enunciado, ela deve receber uma *entoação expressiva*, ou seja, um tratamento avaliativo. A entoação expressiva é um recurso segundo o qual o locutor expressa a sua relação emotivo-valorativa com o objeto do seu discurso. Desse modo, qualquer palavra utilizada em uma interação verbal possui um acento valorativo ou avaliativo que materializa a relação entre a língua e a realidade concreta do enunciado (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

2.2 As categorias de análise

Tendo em vista as noções de *linguagem*, *interação verbal* e *dialogismo*, a seguir apresento as categorias às quais recorri para compor a análise: *tema*, *discurso citado* e *embreagem enunciativa*.

a) Tema e significação

Ao afirmar que a língua não é neutra, Bakhtin/Volochinov traz para discussão os conceitos de *tema* e *significação*, os quais, numa relação de interdependência, revelam, por meio de acentos apreciativos, as intenções próprias ao sujeito, que afetam a *significação* de uma forma lingüística (Di Fanti, 2004).

Enquanto a *significação* é um aparato técnico que se instaura a partir de elementos relativamente estáveis, o *tema* constitui-se como a própria enunciação, ou seja, é único, determinado, assim, pelos elementos verbais e, também, os não verbais do momento de enunciação (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

Nessa inter-relação, a palavra recebe sentidos diferentes, a partir dos acentos de valor e das orientações sociais apreciativas, criados no processo discursivo. Essa mudança de sentido é sempre o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro, uma vez que

a *significação*, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo *tema*, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova *significação* com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992: 136)

Assim, o sentido de um elemento lingüístico pode orientar-se para a direção dos elementos que, criados numa determinada situação enunciativa, apontam para os aspectos histórico-sociais envolvidos, ou seja, emergentes do *tema*. A análise, por esse prisma, constitui uma investigação da *significação* contextual de uma palavra, baseada nas condições histórico-sociais em que ela se realiza (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

O pesquisador deve, a partir de uma mudança de posição, identificar-se com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores para depois, de volta ao seu lugar, contemplar as descobertas alcançadas. Assim, compreender a enunciação de outro

significa orientar-se em relação a ele e encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Somente essa compreensão ativa permite ao interlocutor a apreensão do *tema* e, na investigação, o analista constrói as suas réplicas, as quais indicam uma compreensão responsiva sobre os achados da investigação. Nesse sentido, “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992: 132). Assim sendo, este estudo é orientado pela reflexão de temas que, na análise, parecem compor o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva.

b) Discurso citado

Além dos acentos apreciativos, apresentados como atitude responsiva do locutor frente ao objeto do seu discurso, os estudos do Círculo de Bakhtin deram destaque aos procedimentos de apreensão, pelo locutor, do discurso de outro. O discurso citado é, então, ao mesmo tempo, o *discurso no discurso* e o *discurso sobre o discurso*. Entretanto, como alerta Bakhtin, o discurso citado não é compreendido a partir do conteúdo do que se fala, mas é um tema autônomo, que se torna tema de um tema (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), visto que essa apreensão do discurso de outro, pelo locutor, é única.

As formas sintáticas – por exemplo, as do discurso direto e indireto – são utilizadas na citação do discurso de outro, assumindo uma forma e uma função na língua que “exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora, sobre o desenvolvimento das tendências da apreensão apreciativa, cujo campo de ação é justamente definido por essas formas” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992: 147). Assim sendo, a análise das formas sintáticas visa à reflexão sobre a dinâmica da relação social, uma vez que a língua reflete e refrata as relações sociais estáveis dos falantes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

Tendo a função de construir a unidade narrativa, as formas sintáticas são caracterizadas a partir de duas orientações principais: o *estilo pictórico* e o *estilo linear*. Essas orientações são consideradas responsáveis pelo desenvolvimento da inter-relação

entre o discurso narrativo e o discurso citado, permitindo assim maior ou menor infiltração do comentário do locutor (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

A tendência principal do estilo linear é a criação de “contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno”. Já no estilo pictórico, o discurso, mais individualizado, apresenta a tendência de “atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem”, permitindo ao locutor infiltrar as suas réplicas e os seus comentários no discurso do outro (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992: 150).

Essas tendências evidenciam a subjetividade presente no discurso. A língua, portanto, compreendida como uma possibilidade de emprego e expressão de certa relação com o mundo, dá lugar à noção de subjetividade nos estudos lingüísticos. O locutor, desse modo, enuncia sua posição no discurso, atribuindo sua visão sobre o mundo (Brandão, 1997).

Assim sendo, sobre essa noção de subjetividade²⁶, o uso das pessoas do discurso (Benveniste, 1966/2005) apresenta-se como um modo possível de auxiliar na organização desta reflexão, na qual pretendo articular as categorias lingüísticas às noções advindas dos estudos sobre o trabalho.

c) Embreagem enunciativa e pessoas do discurso

As noções da teoria bakhtiniana, apresentadas até o momento, destacam a complexidade dos estudos realizados sobre a linguagem que, além de recorrerem a diferentes campos, ultrapassam o compromisso com o estudo sistematizado sob uma perspectiva lingüística. Diante da reflexão sobre a linguagem, esses pressupostos representam uma visão de mundo que busca uma co-construção de sentidos que:

Resvala pela abordagem lingüístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entrecidas e ainda não inteiramente decifradas. (Brait, 1997: 92)

²⁶ Ao abordar questões relativas à noção de subjetividade na linguagem, Benveniste faz críticas a Saussure.

A partir daí, compreende-se que Bakhtin ultrapassa os estudos que abordam a questão do sentido do texto tratado essencialmente no interior lingüístico. Afastando-se da abordagem que compreende o texto de modo redutor, os estudos do Círculo de Bakhtin permitem o olhar para as situações da atividade humana de trabalho.

Sob essa visão, a análise sobre o “mundo do trabalho” é constituída por uma complexidade de enunciados que estão em relação dialógico-discursiva e sofrem coerções situacionais, históricas e sociais (Di Fanti, 2004). Assim sendo, os princípios até aqui apresentados permitem a reflexão dos pressupostos teórico-metodológicos formulados por Benveniste (1966/2005) e desenvolvidos por Maingueneau (1998/2004). O uso das pessoas (eu/tu) permite organizar o material discursivo coletado, e a embreagem enunciativa auxilia na reflexão desta análise.

Ao problematizar a natureza dos pronomes, Benveniste (1966/2005) fala a respeito da incompatibilidade de considerar os grupos nominais como constituintes de uma classe unitária, pois esses se vêm dotados de uma pessoa que desempenha seu papel no ato de enunciação. Instaure-se, a partir daí, a noção de *pessoas do discurso*, que é própria somente ao *eu/tu* e a não-pessoa, ao *ele*.

Na interação verbal, o sujeito organiza o seu discurso em torno das categorias lingüísticas eu/aqui/agora, tendo cada *eu* a sua referência própria e correspondendo cada vez a um ser único: *eu* significa “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*” (Benveniste, 1966/2005: 279). Para tanto, pode-se tomar como ponto de ancoragem o uso do *eu* e a sua relação com a situação de enunciação, ou seja, se o *eu* coincide com o *eu empírico* ou se esse *eu* apresenta-se distanciado da situação de enunciação. Ainda sob esse aspecto, nos casos em que há duas instâncias de discurso contendo *eu*, proferidas pela mesma voz, pode se tratar de uma instância de *eu* referente e uma instância de discurso contendo *eu*, como referido.

Já os elementos chamados “de terceira pessoa” (*ele/eles*) designam qualquer referente que não seja nem o enunciador nem o co-enunciador. Esses elementos, designados *não-pessoa* do discurso, pertencem a uma esfera bem diferente da que é ocupada pelos co-enunciadores (*eu/tu*) (Benveniste, 1966/2005).

Considerando, na análise, as marcas lingüísticas, por meio das quais se manifesta a enunciação, pode-se perceber que o enunciado deve ser situado em relação a alguma coisa. Assim, na linguagem humana, os enunciados tomam como ponto de

referência o próprio ato enunciativo do qual são o produto. São levadas em conta, portanto, as características que definem a situação de enunciação lingüística: o enunciador, o co-enunciador, o momento e o lugar de enunciação. Entretanto, a interpretação dos usos da primeira pessoa (*eu*) e da segunda pessoa (*você*) só pode ser realizada quando o movimento enunciativo do texto em que aparecem é considerado (Maingueneau, 1998/2004).

Sendo assim, há duas maneiras de enunciar, ou seja, há dois planos de enunciação:²⁷ o embreado e o não embreado. Essa categorização varia conforme a relação que se estabelece entre o enunciado e a situação de enunciação. Os textos, em geral, são constituídos pela alternância desses dois planos. Os enunciados embreados, ancorados na situação de enunciação, são aqueles que comportam elementos – os *embreantes* ou *dêiticos*²⁸ – que permitem o acesso ao ato enunciativo particular em que o enunciado foi proferido (Maingueneau, 1998/2004). Sobre os não embreados abordarei mais adiante.

Os embreantes podem ser três: de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço*. São embreantes de pessoa os tradicionais pronomes de primeira e segunda pessoas – *eu*, *tu/você*, *nós*, *vós/vocês*; os determinantes *meu/teu*, *nosso/vosso*, *seu* e as respectivas formas femininas e plurais. Os embreantes temporais são marcados pelo radical do verbo no presente, passado e futuro, ou então, por palavras e grupos de palavras com valor temporal – *ontem*, *há um ano*. Os embreantes espaciais, menos numerosos, distribuem-se a partir do ponto de referência, constituído pelo lugar onde se dá a enunciação – *aqui*, *lá* (Maingueneau, 1998/2004).

No plano embreado, a situação de enunciação serve de referência para interpretar as categorias lingüísticas (*eu/aqui/agora*) e o tempo dos verbos. Nesses casos, o *eu* da enunciação se confunde com o *eu empírico*, contendo, além dos embreantes, a marca da presença do enunciador, como: interjeições, exclamações etc. Desse modo, as categorias são interpretadas em relação ao presente da enunciação, ou seja, o passado é

²⁷ Essa diferenciação é introduzida por Benveniste a partir da diferenciação entre *discurso* e *história*. No primeiro caso, alguém, enunciando-se como locutor, dirige-se a outro alguém e organiza o que diz na categoria da pessoa. Já no segundo caso, não aparece um locutor como enunciador e a história parece narrar-se por si mesma (Charaudeau & Maingueneau, 2004). Maingueneau (1998/2004) reformula essa diferenciação elaborada por Benveniste e, considerando a história também como discurso, implica-o a duas maneiras de enunciar, a dois planos de enunciação: o embreado e o não embreado.

²⁸ Jakobson inaugura a categoria *embreador*, a qual corresponde a um dos quatro tipos possíveis de relação entre *código* e *mensagem* (Charaudeau & Maingueneau, 2004).

compreendido como aquilo que não é mais verdadeiro na situação de enunciação e o futuro, aquilo que é colocado como não sendo verdadeiro ainda (Maingueneau, 1998/2004).

Entretanto, nem todos os indicadores de pessoas, de tempo e de lugar são embreantes. Nos casos em que o locutor mobiliza outro tipo²⁹ de referência – *do cotexto* –, o ponto de referência de pessoa, do tempo e do espaço de que se fala é depreendido por um elemento do texto, ou seja, pelo próprio enunciado (Maingueneau, 1998/2004).

Nesse caso, trata-se do plano não embreado, no qual os enunciados são desprovidos de embreantes, pois se apresentam isolados da situação de enunciação. Embora também sejam produzidos em um dado momento, os enunciados não embreados procuram construir universos autônomos e, conseqüentemente, são interpretados independentemente da situação de enunciação (Maingueneau, 1998/2004).

Desse modo, o apagamento dos co-enunciadores impossibilita a sua identificação e, no caso dos dêiticos temporal e espacial, a identificação torna-se possível, apenas, quando realizada por meio das referências encontradas no próprio texto. Diferentemente dos enunciados embreados, o presente deixa de ser interpretado na sua oposição com o passado e o futuro, pois o presente passa a ser sempre interpretado como verdadeiro, em todas as situações de enunciação (Maingueneau, 1998/2004).

Essa classificação, a partir dos planos de enunciação, influencia o modo como esses enunciados são interpretados. Ao situar-se como fonte de referências enunciativas, estabelecendo relação com o momento de enunciação, o enunciador responsabiliza-se por sua fala. A essa noção de responsabilidade, associam-se dois tipos de operação: (a) a ancoragem do enunciado à situação de enunciação, e (b) o posicionamento do enunciador como *responsável pelo ato de fala* (Maingueneau, 1998/2004).

De modo diferente, no plano não embreado, quando o discurso citado não pode ser atribuído a ninguém em particular, é possível tratar-se da fala de um *enunciador genérico*, representante de um conjunto. Assim, a fonte citada não pertence a um indivíduo, não pode ser atribuída a ninguém em particular, mas a uma classe de locutores (Maingueneau, 1998/2004). Desse modo, na esfera humana de trabalho, o

²⁹ As referências fora de contexto, as quais não se baseiam nem no ato de enunciação, nem no cotexto, são apontadas, por Maingueneau (1998/2004), como outro tipo de referência. Contudo não as abordarei neste trabalho, por serem mais comumente encontradas em textos jornalísticos.

enunciador genérico pode designar trabalhadores de um campo de atividade, permitindo incluir, portanto, o *eu enunciador* a um campo profissional.

Como afirmei antes, o material de análise é composto pelos comentários da protagonista sobre a sua própria atividade de trabalho diante das imagens gravadas em vídeo. A análise é realizada com base nas três categorias: *discurso citado*, *tema* e *embreagem enunciativa*.

O *discurso citado* auxilia na organização das falas da protagonista, pois o material de análise é composto pela interação da protagonista com a pesquisadora durante a autoconfrontação, mas remete à interação da protagonista com os pais, durante o grupo de discussão. Tendo isso em vista, o discurso citado é constitutivo dos comentários da protagonista, pois recupera as falas anteriores à autoconfrontação, auxiliando, nesta investigação, na identificação destes dois momentos de enunciação.

A palavra no nível *temático* auxilia na organização desta reflexão que tem como base dois temas que parecem compor o significado do trabalho com pais de criança com perda auditiva, sob a ótica da protagonista, na interação com a pesquisadora.

Os *planos de enunciação* contribuem na reflexão das normas e das renormalizações dessa atividade de trabalho, pois revelam a posição do enunciador, ora ancorado (plano embreado), ora distanciado (plano não embreado) do momento de enunciação.

2.3 Linguagem e trabalho

As primeiras análises realizadas sobre o trabalho, influenciadas pela visão positivista, partiam da observação dos fenômenos de modo imparcial, para que os valores, interesses e pressuposições dos pesquisadores não influenciassem o fenômeno estudado. Desse modo, os investigadores não poderiam falar com os trabalhadores para que a realidade estudada não sofresse interferências (França, 2002).

Essa perspectiva de investigação da situação de trabalho também foi influenciada pela *Organização Científica do Trabalho*, fundada por Taylor em princípios do século XX. Segundo Taylor, as falas no trabalho eram exteriores à atividade e, por conseqüência, desconsideradas. A fim de racionalizar os processos de

produção, depreender leis, regras, normas, por meio de observações e experimentações sistematizadas e controladas, a análise desconsiderava a história da atividade e dos trabalhadores (Souza-e-Silva, 2003).

Diferentemente desse enfoque, a pretensão desta investigação, que considera estudos já consolidados na França, visa à história do desenvolvimento da atividade dos sujeitos, pois qualquer pesquisa que possua uma organização viva de trabalho como objeto de investigação pressupõe formas de interação e de comunicação. A ênfase no processo interacional implica o surgimento de um movimento dialógico de temas a respeito do objeto analisado, no qual a história e a memória são constitutivas. Assim, os conhecimentos do lingüista contribuem, na interação verbal com os atores sociais, para a construção de sentido sobre o objeto de análise (Faïta, 2002).

Em conjunto com outros campos, a Lingüística passa, portanto, a ser uma das disciplinas convocadas a analisar o trabalho, requisitando do lingüista uma nova postura: o analista utiliza o seu saber sobre a linguagem, para fornecer meios aos únicos capazes de produzir transformações, os próprios protagonistas do trabalho (Faïta, 2002).

Essa perspectiva que se pode considerar sócio-histórica representa uma nova forma de produzir conhecimentos no campo das Ciências Humanas. Quando se assume o caráter sócio-histórico do objeto de pesquisa, o próprio conhecimento passa a ser compreendido como um espaço de construção dialógica, na interação entre os participantes da investigação. Com isso, o encontro dos enunciados, produzidos entre o pesquisador e os protagonistas, ganha total atenção (Freitas, 2003).

Sob esse enfoque, a investigação da esfera humana de trabalho pressupõe a produção/constituição do discurso e de outros materiais de análise durante o movimento da pesquisa. A partir daí, as escolhas metodológicas e o contexto de pesquisa não podem ser dados de antemão, pois os protagonistas, “além de comportarem uma gama de identidades, manipulam objetos, conduzem ações e tomam decisões, ao mesmo tempo em que se comunicam” (Souza-e-Silva, 2001: 139).

O domínio do trabalho, portanto, constitui um desafio metodológico para o lingüista, pois além de os textos e os outros materiais de análise serem, em grande parte, produzidos pelo próprio movimento da pesquisa, o analista deve considerar o fato de que os discursos no trabalho têm ligação com o mundo dos objetos técnicos, das relações sociais e das diferentes temporalidades (França, 2002).

No grupo Atelier, as primeiras colaborações³⁰ envolvem os estudos desenvolvidos no âmbito da Ergonomia da Atividade, uma disciplina que busca compreender o trabalho pela análise da atividade. Sob essa perspectiva, a análise ergonômica ancora seu conhecimento na dicotomia *trabalho prescrito/tarefa* e *trabalho real/atividade* (Souza-e-Silva, 2003).

A Ergonomia da Atividade explicita então o distanciamento entre *o que deveria ser feito* e *o que é feito* no trabalho. Desse modo, na dicotomia *trabalho prescrito/tarefa* e *trabalho real/atividade*, define-se que “no seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual” o trabalhador “vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração...), com os valores e consigo mesmo” (Amigues, 2004: 45).

Avançando os estudos sobre o trabalho, a relação entre *o prescrito* e *o realizado* na atividade recebe um novo olhar a partir da Psicologia do Trabalho, na vertente da Clínica da Atividade. O grupo Clinique de l’Activité é uma equipe formada no Laboratoire de Psychologie du Travail et de l’Action du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris. Dedicada-se à pesquisa da competência da ação sobre o trabalho em cooperação com os protagonistas da atividade. O grupo atua em resposta às demandas oriundas da iniciativa pública ou privada, entendendo que tais intervenções constituem uma problemática a ser perscrutada num meio científico organizado.

Tendo por objetivo investigar a relação experiência/conhecimento do trabalho, essas investigações são instrumentalizadas por métodos indiretos que se esforçam para constituir meios de trabalho “extra-ordinários” que permitem colocar em discussão modos de pensar coletivamente o trabalho.

É importante esclarecer um mal-entendido possível sobre o uso do termo clínica. Não se trata do sentido atribuído ao adjetivo *clínica*, sob influência da psicanálise à expressão psicologia *clínica*.

³⁰ A França é pioneira nos estudos que visam à interface linguagem/trabalho, com a formação, na década de 1980, dos grupos de pesquisa Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST) e Langage et Travail (L&T). Ambos os grupos serão contextualizados na Parte 3 deste trabalho.

É proposta então pela Clínica da Atividade, a *noção real da atividade*, a qual se limita àquilo que o trabalhador fez, mas também o que procurou fazer, o que não chegou a fazer, o que queria ter feito etc. (Clot et al., 2001).

Assim como a Ergonomia e a Clínica da Atividade, a Ergologia, sobre a qual falarei mais adiante, elege a análise da atividade como fonte e método de construção de saberes sobre o trabalho. Neste estudo, procurando compreender o que é *prescrito* e o que é *realizado* pelo trabalhador numa relação dinâmica, realizo a reflexão sobre a atividade de trabalho, a partir das noções de *normas antecedentes* e de *renormalização*,³¹ as quais vêm sendo desenvolvidas pela Ergologia.

As diversas produções científicas a respeito do trabalho são constituídas a partir de pontos de vista específicos, redimensionando as fronteiras entre os campos e as disciplinas que têm como objeto a atividade humana de trabalho. Com isso, o lingüista, preocupando-se em não neutralizar os conceitos construídos por outros analistas – o filósofo, o ergonomista, o economista ou o psicólogo do trabalho –, objetiva a construção do conhecimento sobre o seu objeto de investigação, em conjunto com esses outros especialistas (Faïta, 2005).

Do mesmo modo, alguns estudiosos do trabalho das diversas áreas têm-se interessado em estabelecer diálogo com os conhecimentos advindos dos estudos da linguagem. Como bem observa Faïta, não é raro que os estudiosos do trabalho, em geral, voltem-se para os estudos da linguagem “quando constatarem a dificuldade de se penetrar nos enigmas da comunicação entre os protagonistas dos processos sociais e, particularmente, constatarem a sua incapacidade para elucidar” os problemas de “sentido” das palavras (Faïta, 2005: 79).

Sob essa perspectiva, a preocupação do lingüista, na tentativa de compreender o trabalho, se dá na singularidade de cada situação e na sua associação às análises. De fato, os estudos nessa interface resgatam a historicidade da atividade de trabalho e do trabalhador (Souza-e-Silva, 2001). Desse modo, os estudos da linguagem trazem, também, a constituição de espaços de intercâmbio entre os vários dizeres que circulam em situação de trabalho, havendo, em cada uma dessas disciplinas, a implicação, não somente do conhecimento próprio a ela, mas da sua própria história (Souza-e-Silva, 2002).

³¹ As noções de normas antecedentes e renormalização são abordadas na Parte 3 deste trabalho.

A respeito dessa produção de saber, a partir da complexa relação linguagem/trabalho, o lingüista pode realizar a análise seguindo três modalidades: a linguagem *sobre* o trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *como* trabalho. Essas modalidades configuram uma tentativa de definir, metodologicamente, alguns recortes do objeto de análise. Parte-se, assim, do pressuposto da linguagem que interpreta – *sobre* o trabalho –, a linguagem circundante – *no* trabalho – e a linguagem que faz – *como* trabalho (Lacoste, 1995 apud Nouroudine, 2002). Esta pesquisa atém-se à primeira modalidade, mas compreendendo a sua imbricação com as outras duas, a linguagem produzida *sobre* o trabalho não é exclusiva do pesquisador, porque, na autoconfrontação, o protagonista e o pesquisador interpretam juntos, construindo assim o saber na interação verbal.

Portanto, essa produção de conhecimentos, na interação verbal, não resulta de uma simples transferência de conceitos e categorias aplicados no discurso e na interação, para a linguagem no trabalho. Essa articulação pertence a um campo novo, que está sendo definido aos poucos e que se utiliza do conhecimento de outras disciplinas para explicar a complexidade das questões que envolvem a vida no trabalho (França, 2002).

3

OS ESTUDOS SOBRE O TRABALHO

Para situar discursivamente o objeto de análise desta pesquisa – *o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva* –, além de considerar as noções da teoria enunciativo-discursiva, essenciais para a análise, apresento nesta parte os estudos sobre o trabalho utilizados nesta investigação. Para tanto, passo a considerar noções da abordagem ergológica que auxiliam a situar os dizeres da protagonista sobre o trabalho. Em seguida, abordo, a partir da Clínica da Atividade, as noções de *gênero e estilo da atividade* (Clot & Faïta, 2000) e, também, a *autoconfrontação simples* (Faïta, 1997).

3.1 A Ergologia e a Psicologia do Trabalho

A investigação sobre o “mundo do trabalho” convoca um campo científico que ofereça conceitos e pressupostos teóricos, para orientar o processo de desenvolvimento da pesquisa. No caso deste estudo, busquei um enfoque no qual a subjetividade é compreendida como constitutiva do trabalho. Assim, exponho a abordagem ergológica que busca oferecer recursos epistemológicos para pensar sobre a atividade humana (Schwartz, 1996, 1997, 1998, 2000, 2004), nas suas diversas formas, e que nesta investigação forneceu o quadro conceitual para a abordagem de uma atividade de trabalho do fonoaudiólogo.

Os estudos sobre o trabalho humano têm múltiplas vertentes, cada qual procurando pensar esse objeto a partir da complexa rede de relações estabelecidas entre

o ser humano e a sua atividade. Pelo enfoque ergológico, há duas formas básicas para considerar o trabalho: a “simples” e a “complexa” (Schwartz, 1996).

Na primeira, o trabalho, submetido às coerções, é compreendido estritamente como uma “atividade remunerada” segundo os valores de mercado. Contudo, essa definição serviria para abordar o trabalho, unicamente, a partir de seu estatuto de mercadoria, para a demarcação da diferença entre o “trabalho” e o “não-trabalho”, entre as esferas do tempo “público” e do tempo “privado” (Schwartz, 1996).

Na forma complexa, o trabalho é considerado como *atividade* singular, conseqüentemente, irrepitível. Nesse sentido, trazendo para discussão a impossibilidade de definir de modo claro o trabalho, Schwartz revela as preocupações relativas à ligação entre o corpo e o psiquismo e à articulação entre o privado e o público, na tentativa de compreender essa realidade que “articula inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido” (Schwartz, 1996: 151).

O trabalho, nas palavras de Schwartz, possui:

Alguma coisa enigmática que ele cristaliza em si, atravessa e circula entre as diversas formas de atividade das quais algumas têm a forma “emprego” e *outras* não: trabalho para si ou sobre si. Toda forma de atividade (...) requer sempre variáveis para serem geridas (...) portanto escolhas a serem feitas, arbitragens – às vezes quase inconscientes – (...) o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si”. (Schwartz, 1996: 151)

As colaborações interdisciplinares envolvendo, de um lado, os estudos sobre a linguagem e, de outro, os estudos voltados para o trabalho começam a aparecer, na França, na década de 1980, com a formação dos grupos de pesquisa Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST) e Langage et Travail (L&T). O primeiro alocado na Université de Provence (Aix-Marseille I), tem início em 1984, com o desenvolvimento de um projeto objetivando confrontar saberes teóricos universitários com experiências concretas, ainda não conceitualizadas. Esse grupo, composto pelo lingüista Daniel Faïta, pelo sociólogo Bernard Vouillon e pelo filósofo Yves Schwartz, ao final dos anos 1990, dá origem ao departamento de Ergologia. O lingüista Daniel Faïta permanece nesse grupo até 2002, e atualmente está vinculado ao grupo Ergonomie

de l'Activité des Professionnels de l'Education (Ergape).³² O grupo Langage et Travail (L&T) tem início em 1987, em Paris, composto inicialmente por um grupo formado por lingüistas (J. Boutet, M. Lacoste e B. Gardin), uma socióloga (A. Borzeiz) e um especialista em organizações do trabalho (J. Girin) (Souza-e-Silva, 2002).

Já no Brasil, a preocupação com a relação linguagem/trabalho tem início na década de 1990 e estabelece-se em alguns programas de pós-graduação, por meio de grupos de pesquisa (Lael-PUC-SP: Grupo Atelier e Direct; pós-graduação em Letras-PUC-Rio; Coppe-UFRJ) e/ou de acordos bilaterais: Brasil/França, Brasil/Inglaterra e Brasil/Portugal (Souza-e-Silva, 2002). Na PUC-SP a linha Linguagem e Trabalho abriga vários grupos, entre eles, o Alter³³, o Atelier e Edulange.³⁴ O Atelier, formalmente certificado no CNPq, mantém parceiros no Brasil (Uerj, USP, Unisinos, UFPe, Uni-Rio, UFMT), na França (Ergape, APST, Dylang³⁵ e L&T) e na Suíça (LAF).³⁶

A Ergonomia da Atividade pode ser vista como propedêutica da Ergologia e da Clínica da Atividade. Apesar de estarem voltadas para a atividade humana de trabalho, diferenciam-se em alguns pontos, entre eles, no estatuto que cada uma delas atribui à linguagem. Essa diferenciação traz implicações teóricas importantes, influenciando substancialmente os procedimentos de coleta e de análise do material (Vieira, 2003).

A linguagem, na Ergologia, é compreendida como um recurso usado na circulação temática em um espaço conceitual e, ainda, como recurso de negociação entre *valores, saberes e atividades*. Já na Clínica da Atividade, o estatuto da linguagem é o de co-construtora dos sentidos e, sob a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e a perspectiva bakhtiniana de dialogismo, a linguagem se atualiza no encontro social da atividade e do discurso (Vieira, 2003).

Apresentados os estudos que norteiam esta investigação, exponho a seguir as propriedades constitutivas da análise ergológica, bem como as noções de *normalização, renormalização e usos de si*. Posteriormente, abordarei as noções de *gênero e estilo de atividade e o método da autoconfrontação simples*.

³² O Ergape está sediado no Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille.

³³ O grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Alter), formado em 2002, é voltado para o desenvolvimento da teoria do interacionismo sócio-discursivo e liderado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

³⁴ O Edulange, formado em 1997, é um grupo liderado pela Profa. Dra. Heloisa Collins e faz interface com três linhas de pesquisa do Lael/PUC-SP, entre elas, Linguagem e Trabalho.

³⁵ Dynamiques Sociolangagières.

³⁶ Groupe Langage Action Formation.

3.2 A abordagem ergológica

Para tratar da atividade ergológica, apresento as propriedades tidas como constitutivas dessa abordagem: (a) uma *disciplina*; (b) um *espaço epistemológico*; (c) um *pensamento de historicidade*; (d) uma *ética* e uma *política*, e (e) uma *combinação de diferentes sinergias e produção de saberes* (Schwartz, 1997):

- a) uma *disciplina* – é um processo de investigação que compreende um momento singular de um debate infinitamente renovado entre as *normas antecedentes* e as tentativas de *renormalização*.
- b) um *espaço epistemológico* – é um espaço de reconsiderações e reformulações dos conceitos, visto que esses, por princípio, são sempre uma aproximação, e a situação de trabalho é sempre uma recriação na atividade.
- c) um *pensamento de historicidade* – o processo ergológico depara com uma dinâmica histórica que obriga a uma apropriação de conceitos que contemplem o repensar da prática do pesquisador e do(s) trabalhador(es) envolvido(s) na pesquisa.
- d) uma *ética* e uma *política* – a investigação ergológica deve considerar os *usos de si*, ou seja, a subjetividade do trabalhador na realização das atividades e, também, o *uso* desse trabalhador por outros, que de algum modo participam da atividade.
- e) uma *combinação de diferentes sinergias e produção de saberes* – os “saberes acadêmicos” e os “saberes em ação” (dos trabalhadores) estabelecem uma relação recíproca, fazendo surgir reformulações e reapreciações de questões instauradas (Di Fanti, 2004).

Nesse sentido, a investigação, sob o enfoque ergológico, tem como primazia a subjetividade na atividade de trabalho, trazendo para reflexão as singularidades que envolvem o trabalho analisado. Essas peculiaridades vão ao encontro da teoria enunciativo-discursiva adotada para a investigação sobre o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva, possibilitando assim um caminho a ser seguido para esta análise.

Sob esse enfoque, a produção de conhecimentos, em qualquer investigação, implica a produção de valores. Assim sendo, o pesquisador deve estar atento às suas escolhas, pois a escolha dos conceitos representa uma maneira de julgar, de decidir, de engajar. Para essa questão, o termo *alquimia*, instaurado por Schwartz (1997), pressupõe que, em qualquer pesquisa, há um espaço de misturas em que os instrumentos do conhecimento e os julgamentos do pesquisador são inseparáveis (França, 2002).

Como afirmei anteriormente, esta análise volta-se para a singularidade do trabalho, ou seja, para as histórias em diferentes níveis que compõem cada atividade. Para tanto, a dimensão histórica é amplamente valorizada e, a partir dela, busca-se um movimento de reconstrução dos valores e das *normas*, nas relações entre o pólo da política, o pólo da economia e, também, o pólo da gestão do *uso de si*.³⁷

Nesse debate, os pólos econômico e político, num nível mais abrangente, são caracterizados pelos valores comuns, tratados como universais. O pólo econômico faz valer os aspectos econômicos, enquanto o político é responsável pelo gerenciamento do bem comum. Esses dois pólos são projetados no *debate das normas*, no qual cada trabalhador é convocado, no *pólo do uso de si*, a participar do processo de trabalho e responder a ele, atualizando-o dialeticamente de várias maneiras.

Com isso, estabelece-se uma relação de tensão entre os modos de organizar o trabalho e as experiências subjetivas, segundo os diferentes contextos profissionais, concebendo-se, assim, o trabalho como uma *dramática do uso de si* e do *uso de si pelos outros* (Schwartz, 1996, 2000). Essa noção propõe reflexões a partir da dimensão de investimento pessoal do profissional nas situações de trabalho. Portanto, o *uso de si por si* exprime uma dimensão de investimento do trabalhador pelo próprio trabalhador, e o conceito de *uso de si pelos outros* seria, então, o investimento pessoal do trabalhador, em função dos outros, no trabalho.

A atividade humana é concebida por Schwartz, na relação dinâmica entre *normas antecedentes* e *renormalização*, com base nos estudos de Canguilhem (1966/1995), o qual desenvolve estudos que relativizam a oposição entre os conceitos de *normal* e *patológico*. Para Canguilhem (1966/1995), o normal de uma ação depende dos diferentes valores que cada grupo sócio-cultural cria para cada atividade, o que implica

³⁷ Schwartz (1996) propõe três pólos na tentativa de definir o trabalho.

dizer que o normal e o patológico variam de acordo com as diferentes áreas da vida humana.

A atividade de trabalho, constitutivamente dinâmica, estabelece, assim, um permanente diálogo entre as especificidades da pesquisa e as *normas antecedentes* da atividade de trabalho estudada. Desse modo, as *normas* antecipam a atividade e constituem-se como um conjunto heterogêneo de elementos, sejam esses escritos – *manuais* – ou falados – *objetivos anunciados em um grupo*. Já as *renormalizações* representam a organização viva do trabalho e surgem com o debate entre as normas antecedentes e os valores, decorrentes de cada atividade singular (Schwartz, 1996, 2000, 2004). No caso desta investigação, os conhecimentos, por consequência os valores, já produzidos nas áreas que estudam o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição, oferecem subsídios para o estabelecimento desse diálogo. A análise dessa atividade de trabalho ocorre, portanto, na tensão da relação dinâmica entre as *normas antecedentes* e as *renormalizações*.

A partir dessas noções, é possível perceber que o trabalho nunca é realizado como planejado, e que o principal protagonista da atividade é o trabalhador. Dessa forma, a construção das possibilidades de compreensão das atividades de trabalho requer um processo compreensivo capaz de analisar a complexidade do debate de normas e valores que, ao mesmo tempo, compõe e renormaliza a atividade (Di Fanti, 2004).

Essa dinamicidade da vida no trabalho é mostrada nas noções de normas antecedentes e renormalização, advindas da Ergologia, as quais ampliam os conceitos de prescrito/tarefa e real/atividade, elaboradas pela Ergonomia da Atividade. Desse modo, opto pelas noções ergológicas para pensar o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva. Nesse sentido, compreendo três níveis, não hierárquicos, de normas antecedentes desta pesquisa cujas origens são diferentes: (a) os relatos publicados no meio científico; (b) os objetivos estabelecidos entre a protagonista e a pesquisadora para a concepção do grupo; e, também, (c) as normas internalizadas pela protagonista, as quais foram, em outras situações, renormalizações e tornam-se normas a partir de sua experiência.

No primeiro nível, compreendo o levantamento bibliográfico sobre essa atividade de trabalho do fonoaudiólogo, pois é ele que possibilita uma primeira reflexão

entre a protagonista e a pesquisadora sobre as normas antecedentes que compõem esse ofício.

No segundo nível, categorizo os objetivos estabelecidos entre a protagonista e a pesquisadora para a concepção do trabalho com pais de crianças com perda de audição desta investigação. Alguns desses objetivos são dirigidos e anunciados aos pais, participantes do grupo de discussão, como por exemplo, o estabelecimento de datas, horários e tarefas correspondentes para cada um dos três dias de discussão. Outros objetivos são compartilhados entre a protagonista e a pesquisadora, como por exemplo, o papel assumido pela protagonista como promotora da discussão do grupo de pais.

Além das normas advindas do campo profissional e das estabelecidas pela protagonista e pela pesquisadora na elaboração do grupo de discussão, há normas reveladas somente durante a autoconfrontação adaptada. A protagonista ao tecer comentários sobre a sua ação na atividade registrada em vídeo revela normas antecedentes internalizadas as quais parecem ter sido renormalizações que foram incorporadas posteriormente, a partir de sua experiência.

Assim, a proposta desta investigação consiste em refletir sobre o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição, a partir da análise do debate de normas e de valores constitutivos e responsáveis pela *renormalização* da atividade com os pais. Nesse sentido, procuro observar as normas antecedentes a partir dos três eixos definidos e das suas respectivas renormalizações no discurso da protagonista deste trabalho: (a) os relatos publicados no meio científico; (b) os objetivos estabelecidos entre a protagonista e a pesquisadora para a concepção do grupo; e, também, (c) as normas internalizadas pela protagonista.

3.3 A Clínica da Atividade

Para compor o quadro teórico foram utilizadas, além das noções advindas da Ergologia, as noções de *gênero* e *estilo* da atividade, elaboradas por Faïta e Clot e discutidas junto ao grupo que participa da Clínica da Atividade. Para a coleta do material de análise, empreguei uma adaptação do *método da autoconfrontação* (Faïta, 1997), também apresentado nesta parte.

a) Gênero e estilo da atividade

O *gênero da atividade*,³⁸ noção proposta pela Clínica da Atividade, constitui-se a partir de dois planos no âmbito profissional: o plano da técnica e o plano do discurso. Assim sendo, o plano da técnica está associado aos recursos não linguageiros, que compõem, juntamente com o plano discursivo, o gênero da atividade. Esses dois planos, portanto, caracterizam os pressupostos e, conseqüentemente, os subentendidos sociais de uma atividade específica (Clot & Faïta, 2000).

A noção de gênero da atividade baseia-se no conceito de *gêneros do discurso*, desenvolvido por Bakhtin (1984/1992), segundo o qual o gênero do discurso é constituído por formas relativamente estáveis de enunciados, apropriadas a cada situação de uso da língua. Considerando essa estabilidade, Bakhtin propõe, também, a noção de *estilo*. Com isso, o locutor, ao agir em tais situações, ao mesmo tempo em que recorre a formas lingüísticas, impõe, de certo modo, um estilo próprio. O enunciado, portanto, tem um estatuto relativamente estável e, ao mesmo tempo, constitui-se a partir de diferentes graus de subjetividade (Bakhtin, 1984/1992).

O gênero da atividade constitui, assim, uma forma de memória impessoal e coletiva, mobilizada pela ação: as maneiras de lidar com outros, as maneiras de conduzir eficazmente os objetos, as maneiras de começar e terminar uma atividade. Tais modos de abordar as coisas e as pessoas compõem um repertório de atos convencionados ou deslocados que a história de um determinado meio de trabalho preserva (Clot et al., 2001).

Tendo em vista a noção de gênero da atividade é possível depreender os recursos que marcam o pertencimento de um trabalhador a um grupo. Nesse sentido, a reorganização do trabalho e conseqüentemente o seu desenvolvimento, decorrem da história e da renormalização, realizadas pelos coletivos profissionais. Com isso, o modo de saber situar-se e agir em uma situação profissional específica passa a ser um recurso da vida profissional (Clot et al., 2001).

Há, portanto, vários grupos que podem ser compreendidos como coletivos profissionais, e o que os caracteriza como coletivo são as modificações elaboradas em um grupo profissional, a partir das normas iniciais (Amigues, 2004). Na Derdic, é

³⁸ Há estudos que procuram propor uma diferenciação entre as noções de gênero de atividade e gênero profissional. Entretanto, nesta investigação elas são utilizadas como equivalentes.

possível considerar os fonoaudiólogos da Clínica como um coletivo de trabalho num nível mais abrangente. O Setor de Fonoaudiologia da Clínica pode ser, assim, compreendido como um coletivo profissional o qual apresenta outros grupos, num nível menor, de acordo com as especificidades³⁹ de atendimento desse Setor.

Visto desse modo, a protagonista deste trabalho é mobilizada pelas normas antecedentes relativas ao seu ofício, uma memória comum dessa atividade, e, também, pelos recursos decorrentes do contexto específico da Derdic que, compartilhados pelos outros fonoaudiólogos da instituição (Bevilacqua, 1985; Harrison, 1994; Carvalho, 2001), possibilitam a realização do trabalho com pais.

Assim sendo, ao mesmo tempo em que há coerções genéricas na atividade, a noção de gênero pressupõe a existência de um estilo do sujeito que exerce uma determinada atividade de trabalho. O estilo é um modo de emancipação do sujeito em relação às coerções. Essa emancipação ocorre em relação à memória impessoal, fazendo que o sujeito, conservando o benefício do recurso ou modificando a norma, distancie-se das coerções. As normas *estilizadas*, sejam regras, gestos ou palavras, inauguram uma variante do gênero, cuja permanência depende do coletivo. Portanto, a estilização é, também, responsável pela transformação e pelo desenvolvimento do gênero profissional (Clot et al., 2001).

Nesse sentido, só há gênero se houver modos possíveis de fazer escolhas diferentes. O gênero de atividade ocupa, portanto, um espaço que se limita, de um lado, pela norma social (nos casos em que o sujeito se conforma estritamente para vencer resistências do objeto da ação) e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante (Faïta, 2004).

b) Autoconfrontação simples

Retomando o princípio de que a atividade de trabalho é, em parte, inédita, e que há um movimento de recriação na organização do trabalho, a Clínica da Atividade, buscando o desenvolvimento do trabalhador e do coletivo de trabalho, desenvolve um

³⁹ O Setor de Fonoaudiologia da Clínica da Derdic é subdividido em: Serviço de Patologia de Linguagem, Serviço de Voz, Serviço de Audiologia Clínica e Serviço de Audiologia Educacional.

procedimento de pesquisa e de análise que busca o avanço nas investigações sobre o complexo encontro entre uma atividade e o discurso (Vieira, 2003).

A autoconfrontação⁴⁰ é um método que, por meio da imagem (gravação em vídeo), objetiva o desenvolvimento do sujeito, do coletivo e de suas atividades. Para tanto, os protagonistas do trabalho realizam uma co-análise que leva em conta a transformação do objetivo e dos meios de conhecimento de uma atividade profissional (Clot et al., 2001).

A criação das condições que possibilitam diálogos entre os trabalhadores sobre os problemas de sua atividade comum parte do princípio de que, para todos os pesquisadores do trabalho, “existem ‘pontos cegos’ diferentes e que, em seu conjunto, essa dimensão subjetiva constitui uma zona de sombra” (Faïta, 2002: 59). A partir disso, a elaboração da técnica da “autoconfrontação cruzada” (Clot & Faïta, 2000) possibilita a utilização de filmes como suporte da análise, sendo a análise realizada em colaboração com os atores sociais. Durante a sua realização, os protagonistas do trabalho, na presença do pesquisador, comentam a sua ação, possibilitando, assim, o desenvolvimento de trocas verbais acerca do tema da profissão e, também, uma elaboração estilística para a revitalização do gênero da atividade (Clot et al., 2001).

Essa nova abordagem tem por objetivo a percepção de fatos notáveis e possíveis, capazes de estabelecer, numa dada ocasião, a reflexão do protagonista, na interação com o pesquisador, sobre a sua ação num *tempo* e *espaço* diferentes da atividade registrada. Desse modo, a confrontação do trabalhador com o filme possibilita “um espetáculo de fenômenos excepcionais – no sentido de imprevistos, de não repetições – ou seja, acontecimentos da atividade que tomam sentido pela relação a situações ou contextos inacessíveis à observação imediata” (Faïta, 2005: 68). O trabalhador, nesse sentido, encontra-se momentaneamente distanciado da sua ação passada, tecendo comentários num outro *espaço* e *tempo*, diferentes da atividade filmada, cabendo ao pesquisador o papel de “interactante” (Faïta, 2005:74).

O método pode ser descrito em quatro fases: 1) a *constituição do grupo de análise*; 2) a *autoconfrontação simples*; 3) a *autoconfrontação cruzada*; 4) a *extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional* (Souza-e-Silva, 2004a). A primeira, a *constituição do grupo de análise*, consta, primeiramente, da observação que o

⁴⁰ Há a autoconfrontação *simples* e a *cruzada*, sendo a primeira utilizada nesta investigação. Ambas são explicadas mais adiante.

pesquisador faz dos meios profissionais para, então, produzir concepções partilhadas com os trabalhadores. Em seguida, o coletivo de trabalho elege atores sociais a serem filmados em sua atividade, responsáveis pelas co-análises (Clot et al., 2001).

O registro das seqüências de atividades de cada membro do grupo é realizado nas duas etapas seguintes: a *autoconfrontação simples* e a *autoconfrontação cruzada* (Clot et al., 2001). A seleção das seqüências é feita pelo pesquisador, em função do seu conhecimento sobre a atividade e das situações de trabalho. Essa seleção deve ser homogênea, ou seja, passível de comparação feita por cada um dos protagonistas (Vieira, 2003).

Na *autoconfrontação simples* são registrados os comentários que o sujeito confrontado faz ao pesquisador, referindo-se às imagens da sua própria atividade. Nessa fase, pode-se utilizar um controle remoto para a paralisação das imagens durante os comentários. O discurso produzido na interação com o pesquisador, em referência à atividade observada, possibilita, aos comentários do protagonista, um espaço fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador (Vieira, 2003).

Na *autoconfrontação cruzada* os protagonistas escolhidos pelo coletivo reúnem-se em duplas para filmar os comentários que cada um faz enquanto está sendo confrontado com a filmagem do trabalho de seu colega, também na presença do pesquisador (Vieira, 2003). Nessa fase são comuns controvérsias a respeito de modos diferentes de se realizar uma atividade, ou seja, costuma aparecer os estilos das ações de cada um dos participantes (Souza-e-Silva, 2004a).

A última etapa, a *extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional*, consiste na apresentação de uma montagem da filmagem ao coletivo de trabalho. Nesse processo de análise a atividade dirigida “em si” torna-se uma atividade dirigida “para si” (Clot et al., 2001).

O movimento discursivo, observado nos comentários dos protagonistas da pesquisa, permite realizar uma análise simultânea das áreas de atividade dos sujeitos e do modo como cada um se identifica e se reconstrói a si mesmo, sob o olhar do outro (Faïta, 2002). Essa introdução do outro significa uma mudança de destinatário, fazendo que o protagonista modifique a sua atividade (Clot, 2004).

Diferentemente dos procedimentos ergonômicos e de entrevista, o método da autoconfrontação, privilegiando o movimento discursivo, possibilita ao pesquisador

uma análise de textos provenientes da experiência, graças ao processo de investigação (Faïta, 2002). Para os protagonistas do trabalho, a linguagem deixa de ser apenas um meio de explicar o que é feito na atividade ou assistido no filme e torna-se um modo de fazer o outro pensar, sentir e agir segundo a sua perspectiva (Clot et al., 2001).

Assim, no confronto do trabalhador com seu trabalho e com o de outros, há a produção de novos textos, nos quais ele expressa a sua vivência coletiva e singular. Entretanto, o procedimento confrontativo não se restringe a esse diálogo entre as normas precedentes e as especificidades da atividade, pois, ultrapassando a relação entre o singular e o genérico, permite-se ao protagonista, na reflexão sobre a atividade, a reformulação sobre o princípio não aparente no gênero. Os implícitos, as maneiras de pensar e de agir, sedimentadas no meio de trabalho sob a forma de normas e de regras prescritivas, partem da convocação do gênero da atividade e retornam a ele (Faïta, 2005).

A reflexão sobre os elementos implícitos do meio do trabalho, o efeito da memória coletiva e da cultura do meio e a construção de um reposicionamento pessoal são os fatores dessa convocação. Portanto, a linguagem, no processo de confrontação, funcionaria como auxiliar da memória dos saberes, das condutas e das ações passadas, possibilitando, assim, os desenvolvimentos potenciais dos elementos da atividade e, ao mesmo tempo, o esclarecimento do seu próprio funcionamento (Faïta, 2005).

Tendo em vista este novo modo de pesquisa sobre a linguagem, o qual está baseado numa atividade em que se desdobram as capacidades de inovação e de criação, é possível afirmar que “se a análise da comunicação no coletivo de trabalho esclarece a organização do trabalho em si mesma, nenhuma dúvida resta de que, em troca, um melhor conhecimento desse processo permite esclarecer seus próprios efeitos sobre os modos de comunicação” (Faïta, 2005: 52).

O protagonista do trabalho se lança nas considerações que lhe convém estabelecer entre o registro de sua ação e o que lhe foi instruído para realizar a autoconfrontação. É possível que nessas considerações o protagonista comece por “reproduzir o discurso prescritivo ou se referir ao genérico (*a gente faz* assim, daquele outro jeito) antes de singularizar no comentário de suas ações” (Faïta, 2005: 70).

A singularização pode ocorrer na autoconfrontação quando o protagonista, num processo de construção do “eu”, faz referência a sua própria gestão da diferença entre a norma e a sua conduta singular observada (Faïta, 2005: 70).

Nesta investigação, utilizo como procedimento de coleta de material uma adaptação do método da autoconfrontação simples. Essa adaptação é necessária por fatores inerentes ao contexto de pesquisa, os quais são abordados na próxima parte. Num passo adiante, a autoconfrontação cruzada permite organizar a influência de uma alteridade susceptível de modificar a situação, provocando assim o desenvolvimento da atividade linguageira (Faïta, 2005). No entanto, pela falta de tempo hábil não foi possível realizar a autoconfrontação cruzada nesta investigação.

Na próxima parte, organizo a metodologia utilizada nesta pesquisa a partir da contextualização da Derdic, do grupo de discussão (seus participantes, sua elaboração e realização), para tratar da adaptação da autoconfrontação simples.

4

METODOLOGIA

A proposta, no primeiro momento desta pesquisa, era a de que esta pesquisadora fosse a fonoaudióloga responsável pela elaboração e condução do trabalho com pais. Entretanto, considerando os princípios da perspectiva ergológica e o distanciamento necessário para a reflexão sobre os implícitos⁴¹ do trabalho no processo da autoconfrontação, optei por convidar uma outra fonoaudióloga que se responsabilizasse pela condução do grupo de discussão desta pesquisa, tornando-se assim a protagonista deste trabalho.

Um projeto, no decorrer de quatro meses, em conjunto com essa protagonista, foi elaborado para a concepção do trabalho, incluindo a abordagem a ser utilizada e os métodos e objetivos para a realização do grupo de pais de crianças com perda de audição. Esse contato em várias etapas entre a protagonista deste trabalho e a pesquisadora foi essencial para a concepção das normas para o grupo de discussão, que se encontrou em três dias na Derdic.

4.1 A Derdic

A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), uma instituição sem fins lucrativos ligada à PUC-SP, é constituída pela Clínica, um centro de referência para o diagnóstico e tratamento de pessoas com alterações de

⁴¹ Sobre os implícitos do trabalho ver parte 3 item 3 (b).

audição, voz e linguagem, e pela Escola Especial de Educação Básica – Instituto Educacional São Paulo (Iesp).

A Clínica da Derdic prioriza famílias economicamente desfavorecidas, realiza diagnóstico multidisciplinar e atendimento a pessoas com problemas de audição, voz e linguagem, num total de aproximadamente 34 mil procedimentos clínicos por ano. Os serviços da Clínica são divididos em Setor Médico (foniatria, otorrinolaringologia e neurologia), Serviço Social, Setor de Psicologia e Setor de Fonoaudiologia (subdivido de acordo com a área de atuação mais específica: Serviço de Patologia de Linguagem, Serviço de Voz, Serviço de Audiologia Clínica e o Serviço de Audiologia Educacional). O atendimento, o ensino e o desenvolvimento de pesquisa na Clínica e na Escola são os três objetivos básicos dessa instituição, oferecendo estágios para alunos da PUC-SP nas áreas de fonoaudiologia, pedagogia e psicologia. Há, também, cursos de aprimoramento que têm como objetivo aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais dessas três áreas.

A Escola oferece educação especial para cerca de 170 crianças e jovens com perda auditiva nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, oferece cursos de capacitação profissional, biblioteca escolar, brinquedoteca e laboratório de informática, além do Programa de Orientação Ocupacional e Escolar (POOE), e faz a colocação e o acompanhamento de pessoas com perda auditiva no mercado de trabalho, mantendo cerca de 2.200 pessoas inscritas.

4.2 Os participantes do grupo de discussão

Foram escolhidos como participantes do *grupo de discussão* pais de crianças com perda auditiva cujas idades variassem entre 7 e 14 anos. O critério que restringe a faixa etária das crianças tem como objetivo levar à discussão questões que não se restringissem ao momento de impacto após o diagnóstico, procurando então desenvolver um grupo de discussão com pais que estivessem vivenciando um momento posterior a esse período e que, assim, falassem sobre suas expectativas em relação às crianças.

Convidamos os pais de pacientes atendidos nos dois serviços da Clínica da Derdic que tratam exclusivamente de crianças com perda de audição: o *Serviço de Audiologia Educacional* e o curso de aprimoramento *Língua de sinais, linguagem e surdez*. Entretanto, decidimos não convidar pais de pacientes atendidos no Serviço de Audiologia Educacional que participaram dos encontros realizados pelo grupo de pesquisa *Métodos e Processos Clínico-terapêuticos em Fonoaudiologia*, no ano de 2003, uma vez que eles poderiam influenciar na escolha dos filmes do grupo de discussão desta pesquisa, visto que essa atividade já havia sido desenvolvida com alguns deles.

As famílias foram convidadas então a participar do que foi chamado de *encontro preparatório*, no qual se explicou a proposta do trabalho que seria oferecido aos interessados. Nesse encontro compareceram oito pais, a avó de uma paciente, a diretora da Clínica da Derdic, a protagonista deste trabalho e a pesquisadora. Desses participantes, somente a avó, responsável pela paciente, informou que não poderia comparecer, preferindo que uma tia da criança fosse em seu lugar – o que de fato ocorreu. A partir dessa demanda, embora tenha sido planejada, a norma de que o grupo fosse formado somente por pais foi modificada para que a família daquela paciente pudesse participar, tendo como representante a sua tia.

Nesse encontro, a diretora da Clínica da Derdic apresentou ao grupo a protagonista, responsável pela condução dos trabalhos, e esta pesquisadora. Informou aos presentes que a Derdic ofereceria um trabalho/pesquisa organizado em três encontros a serem realizados em três dias, na semana seguinte. Nesse encontro fechou-se um *contrato* entre a Derdic, tendo como representante a diretora da instituição, a fonoaudióloga/protagonista, a fonoaudióloga/pesquisadora e os pais presentes, indicando que o trabalho desse *grupo de discussão* seria realizado durante três dias, estabelecendo-se assim as datas e os horários de cada um deles, de acordo com as possibilidades dos envolvidos (Derdic, protagonista e familiares).

As famílias atendidas na Clínica da Derdic são, em sua maioria, economicamente desfavorecidas, o que prejudica o comparecimento assíduo aos serviços oferecidos. No ano de 2003, durante o trabalho desenvolvido por pesquisadores do grupo de pesquisa *Métodos e Processos Clínico-terapêuticos em Fonoaudiologia* – o qual envolveu os pais de pacientes do Serviço de Audiologia Educacional –, percebi que

os horários e os problemas de transporte constituíram justificativas para o não comparecimento. Por esses motivos, nesta pesquisa foram privilegiados os horários que não trouxessem empecilhos ao comparecimento dos pais e, no *encontro preparatório*, informamos que os custos com o transporte, durante os três encontros, seriam reembolsados.

Apresento, a seguir, por meio de nomes fictícios, cada um dos participantes do grupo de discussão e algumas das informações reveladas durante os encontros.

Júlia, 24 anos, é fonoaudióloga, protagonista deste trabalho, formada pela PUC-SP em 2002. Embora não tenha experiência com grupos de pais, está envolvida com questões relacionadas à perda auditiva, atendendo pacientes do Serviço de Audiologia Educacional desde 2002, ano em que realizou estágio nesse serviço. Nos dois anos seguintes deu continuidade ao atendimento dessas crianças, durante o curso de aprimoramento *A clínica fonoaudiológica e a pessoa com deficiência auditiva*. Atualmente realiza atendimento a crianças com perda auditiva do Serviço de Audiologia Educacional por desenvolver pesquisa de mestrado nessa área.

Ana é tia de Joana (14 anos). Joana é paciente do Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais e estuda em escola especial. No encontro preparatório, a avó de Joana compareceu e apresentou-se como a responsável pela criança. Embora tivesse interesse em participar do grupo de discussão, seu horário de trabalho não o permitiria – motivo pelo qual perguntou se sua filha Ana, tia de Joana, poderia participar dos encontros.

Carla e José são pais de Carolina (7 anos), que é atendida no Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais. Carolina estava estudando em uma escola regular, em Embu-Guaçu, e, a partir de 2005, iniciaria os estudos na Escola Especial de Educação Básica da Derdic, o Iesp.

Fernanda é mãe de Fabiana (11 anos), que é atendida no Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais e estudante de uma escola regular no bairro de Santo Amaro. Fernanda é dona-de-casa e gostaria de aprender a ler.

Flávia é mãe de Kelly (9 anos), que é atendida no Serviço de Audiologia Educacional e estuda em sala especial de uma escola regular do município de São Paulo. Flávia tem 28 anos de idade e é dona-de-casa.

Larissa é mãe de Diego (7 anos), que é atendido no Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais e aguarda atendimento na Clínica da Derdic para a indicação de aparelho de amplificação sonora. Diego é estudante de uma escola regular do município de São Paulo. Larissa é dona-de-casa.

Maria é mãe de João (7 anos), que é atendido no Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais e logo iniciaria os estudos no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola regular na Chácara Santo Antônio, em São Paulo. Maria é dona-de-casa.

Mariana é mãe de Juliana (12 anos), que é atendida no Programa de Aprimoramento de Línguas de Sinais. Mariana é dona-de-casa.

Mônica é mãe de Nádia (8 anos), que é atendida no Serviço de Audiologia Educacional e estudante de uma escola regular do município de São Paulo.

4.3 A elaboração do grupo de discussão

O trabalho com pais, de modo geral, possui normas antecedentes voltadas ao posicionamento do fonoaudiólogo em sua relação com a família. O modo como o profissional compreende o papel de cada um dos envolvidos – a criança, os pais e o próprio profissional – define e organiza o seu trabalho. O grupo com pais é apresentado em publicações científicas como uma maneira possível de trabalho a ser realizado pelo fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva (Luterman, 1979, 1984; Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Almeida, 1991; Rubino, 1994; Harrison, 1994; Carvalho, 2001).

Como facilitadores da discussão em grupo desta pesquisa foram escolhidos, previamente, filmes que contemplassem questões relacionadas à perda de audição e que estivessem disponíveis em VHS ou DVD, em pelo menos uma das duas maiores redes de videolocadoras do município de São Paulo. Os títulos encontrados foram: *Gestos de amor* (1992, cinema europeu – italiano); *Filhos do silêncio* (1986, drama – norte-americano), *Mr. Holland – meu adorável professor* (1995, drama – norte-americano), *A música e o silêncio* (1999, cinema europeu – alemão), *Na companhia de homens* (1997, drama – canadense) e *Tortura silenciosa* (1992, suspense – norte-americano).

As atividades do grupo de discussão foram elaboradas em conjunto pela protagonista do trabalho, responsável pela condução do grupo, e por esta pesquisadora. A minha formação em Fonoaudiologia foi importante na concepção do grupo e influenciou decisivamente em todo o percurso da pesquisa, especialmente na interação com a protagonista durante a realização do dispositivo da confrontação.⁴² Para a condução do *grupo de discussão*, tomamos como base alguns dos princípios dos *grupos operativos* elaborados por Pichon-Rivière⁴³ (1980/1982). A utilização desses princípios deve-se ao fato de que a *atividade*, a partir dessa concepção, está centrada na *discussão* e na *tarefa*. Com relação à discussão, a protagonista teve como papel orientar e promover a comunicação no grupo. Com relação à tarefa, as atividades realizadas com os pais tinham como foco a discussão sobre um dos filmes previamente selecionados. Depois de escolhido pelo grupo, todos assistiriam a esse filme e, em seguida, haveria a discussão.

4.4 Os encontros do grupo de discussão

No encontro preparatório, realizado no dia 28 de janeiro de 2005, definiram-se, em conjunto com os pais, os dias em que seriam realizados os três encontros do grupo. Na semana seguinte, o primeiro encontro, realizado no dia 31 de janeiro, com duração de cerca de 50 minutos, teve como objetivo a escolha do filme a ser assistido no segundo encontro. Para que os participantes do grupo se apresentassem, realizou-se uma atividade baseada no *Jogo do novelo* (Yozo, 1996).⁴⁴ Nessa atividade, cada participante teve de apresentar-se, dizendo o seu nome e uma atividade de lazer que realiza e, em seguida jogar o novelo para outro participante apresentar-se. Assim sucessivamente, até o novelo de lã ser jogado para o último participante. A utilização dessa técnica proporcionou efetivamente um entrosamento entre os participantes.

⁴² A adaptação do método da autoconfrontação simples é explicada adiante, no item 4.5.

⁴³ A técnica de grupos operativos está baseada em princípios da Psicologia Social e tem como propósito geral o esclarecimento dos participantes sobre um assunto discutido. Assim, procura-se criar um novo esquema referencial sobre esse assunto.

⁴⁴ Esse jogo, pertencente à técnica dos *Jogos Dramáticos*, baseia-se nos princípios do Psicodrama, teoria elaborada por Jacob Levy Moreno. Diferentemente dos *Jogos Dramáticos* que objetivam a *identificação* e a *resolução de conflitos* dos participantes, nesta pesquisa utilizamos o *Jogo do novelo* como método, apenas, para promover o entrosamento entre os participantes do grupo.

Depois de realizado esse jogo, a protagonista distribuiu aos pais uma folha de papel com as sinopses de seis filmes⁴⁵ que abordam assuntos sobre a perda auditiva. Em seguida, os pais escolheram *Mr. Holland – adorável professor*, um filme que trata da rejeição de um pai, Glenn Holland, frente ao diagnóstico de perda auditiva do filho, Cole, e, ao mesmo tempo, as preocupações da mãe com relação à educação e ao desenvolvimento de seu filho. Anos mais tarde, Holland repensa a sua vida e decide organizar um concerto para pessoas com perda auditiva, reaproximando-se do filho e dividindo com ele o seu amor pela música.

O segundo encontro, realizado no dia 2 de fevereiro, teve como objetivo a projeção do filme para os pais e, depois, a discussão, com duração aproximada de 1 hora e 15 minutos (75 minutos). Essa discussão sobre o filme completou-se no terceiro e último encontro, no dia 4 de fevereiro, que teve cerca de 1 hora e 20 minutos (80 minutos) de duração. Após a discussão, a protagonista propôs aos pais a realização de uma atividade de encerramento dos encontros, elaborando um painel,⁴⁶ com colagens e desenhos, para ser exposto no mural da Clínica da Derdic.

4.5 A adaptação do método de autoconfrontação simples

Para a coleta de dados, empregou-se uma adaptação do *método da autoconfrontação simples* (Faïta, 1997) que constou de três etapas. A pesquisadora participou dessas três etapas, ao passo que a protagonista não participou apenas da segunda etapa. A primeira delas consistiu na gravação em áudio e vídeo dos três encontros entre os pais e a protagonista, compondo um material registrado de 205 minutos, em três fitas de vídeo. Cada fita refere-se a um dos encontros.

A segunda etapa do dispositivo da autoconfrontação consistiu na edição do vídeo, composta por segmentos dos encontros gravados, e foi realizada por esta pesquisadora. O critério para a edição foi a seleção de fragmentos extraídos do diálogo do grupo, os quais mobilizaram o conhecimento profissional da protagonista. No total, são três fragmentos selecionados, sendo os dois primeiros referentes ao segundo encontro, e o terceiro, referente ao último encontro. Apenas no segundo fragmento o

⁴⁵ Essas sinopses estão no Anexo 1.

⁴⁶ As fotos do painel estão no Anexo 5.

conhecimento profissional da protagonista é mobilizado, em virtude de uma pergunta feita por um dos participantes do grupo. Nos outros dois fragmentos, ela mobiliza-se com base na própria discussão entre os participantes do grupo. Com o propósito de contextualizar cada um dos três fragmentos, apresento, a seguir, o movimento dialógico que levou a fonoaudióloga a dar tais explicações durante os encontros com os pais.

No primeiro fragmento, a discussão entre as mães diz respeito à menor participação dos pais quando comparada à delas próprias, nas atividades educacionais e terapêuticas dos seus filhos. Frente a isso, Júlia convida José, o único pai presente, a falar. Esse pai explica que está participando do grupo por ter perdido a audição ao sofrer um acidente – só a recuperou depois de ter passado por uma cirurgia. Em seguida, a protagonista expõe as diferentes perdas de audição, enfatizando que, em algumas delas, há possibilidade de recuperação por meio de cirurgia – é o caso desse pai – e, em outras, a pessoa pode voltar a ouvir, embora de maneira diferente da audição com padrão normal, com o uso de aparelho auditivo.

No segundo fragmento, José pergunta à protagonista se há possibilidade de os pacientes com perda auditiva voltarem a ouvir e a falar. Ela explica as possibilidades de diferentes trabalhos fonoaudiológicos com pessoas que têm perda auditiva.

No terceiro fragmento, as mães falam sobre a dificuldade de locomoção até a Derdic, para o atendimento terapêutico, e também às respectivas escolas, alegando que o governo não disponibiliza recursos de educação e saúde próximo dos locais onde moram. Começam então a discutir sobre a inclusão escolar e, em seguida, a protagonista faz uma breve explicação sobre esse Programa. Depois da edição, esses três fragmentos⁴⁷ foram transcritos.

A última etapa da coleta de dados, realizada em 20 de maio de 2005, na Derdic, consistiu na confrontação da protagonista com o filme editado – ou seja, com os três fragmentos aqui descritos. O discurso produzido nessa etapa constitui o material de análise⁴⁸ deste estudo.

Esse material, com 1 hora e 30 minutos (90 minutos), no total, foi transcrito segundo as orientações desenvolvidas por Castilho & Preti (1986: 9-10), em *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*.⁴⁹

⁴⁷ A transcrição referente à edição dos três encontros está no Anexo 3.

⁴⁸ A transcrição completa desse material está no Anexo 4.

⁴⁹ As normas da transcrição estão no Anexo 2.

A seleção do material transcrito foi realizada juntamente com a elaboração dos procedimentos metodológicos de análise, a partir das categorias lingüísticas já apresentadas: *discurso citado*, *tema* e *embreagem enunciativa*.

Para a delimitação de cada enunciado concreto utilizo como marca inicial do enunciado a ação da protagonista (Júlia) de pausar a imagem, acionando o botão *pause* do vídeo. A seguir, há um exemplo da delimitação de enunciado utilizada nesta pesquisa. O enunciado 03 tem seu início quando Júlia (fonoaudióloga/ protagonista) aciona o botão *pause* do vídeo:

- 03. Júlia:** ((aciona o botão *pause* do vídeo)) diferente na ... assim... é... dele... dele sentir como que era em não ouvir e passar a escutar entendeu? de repente é isso também que ele espera... pode ser... de repente... assim pensando só nisso pode ser... de repente alguma evidência não que tenha uma relação direta porque () muito pouco mas parece me faz lembrar porque quando a gente pede... todas as mães ali tavam falando da sua atiViDAde de levar... de levar pros atendimentos... ele quando começa a falar... começa falar DEle e ficou falando dele muito muito... bastante tempo até falar da Carolina então não sei... eu achei assim... que me marcou...
- 03. Pesquisadora:** mas você acha que ele tentou fazer uma relação entre a história dele e a história da... da filha dele...
- [
- 03. Júlia:** sim... sim... sim... acho que sim ((aciona o botão *play*))

O discurso citado é constitutivo dos comentários da protagonista, pois recupera as falas anteriores à autoconfrontação. Para facilitar a identificação destes dois momentos de enunciação, destaco em itálico o fragmento do comentário da protagonista que recupera as falas da interação no grupo de discussão:

05. Júlia: (...) porque a tensão foi geral quando ele [José] falou *existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento?* (...)

As palavras utilizadas na autoconfrontação, tanto pela protagonista como pela pesquisadora, compõem os diferentes sentidos sobre o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva e são organizados, na análise, conforme o diálogo entre as normas antecedentes e as renormalizações desta pesquisa. Para refletir sobre os temas que compõem o trabalho da protagonista destaco trechos que recuperam falas do momento de interação no grupo de discussão e os fragmentos dos enunciados, respectivamente numerados. Portanto, na análise há destaque do que denomino *Trechos* os quais se referem às falas entre os pais e a protagonista, no grupo de discussão. A seguir, destaco o Trecho 06 que recupera a interação de Júlia com José (pai participante do grupo de discussão):

TRECHO 06

José: a senhora é médica... né?

Júlia: eu sou fonoaudióloga...

José: **é... a senhora... acha po... a senhora acha que tem POSSibilidade (dessas crianças voltar) a ouvir e falar?**

(...)

Essa recuperação é feita quando considerada importante para a compreensão do enunciado que, produzido no grupo de discussão, foi recuperado pela protagonista durante a autoconfrontação, como no caso do fragmento do enunciado 05, referente ao Trecho 06:

05. Júlia: (...) porque a tensão foi geral quando ele [José] falou *existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento?* (...)

A embreagem enunciativa dá pistas, no discurso citado da protagonista, de elementos da atividade que podem ser considerados estáveis no trabalho com pais realizado pelo fonoaudiólogo. Na análise, utilizo quadros numerados, para destacar os planos de enunciação (embreado ou não embreado), o enunciador genérico e/ou as pessoas do discurso, o presente (dêitico ou não-dêitico) e o fragmento do enunciado analisado, como exemplificado no Quadro 2 que se refere ao fragmento do enunciado 05:

QUADRO 2 – Plano embreado

Pessoas do discurso	Presente Dêitico	Fragmento do enunciado 05
- eu	- foi - falou - tentei ali	porque a tensão foi geral quando ele [José] falou <i>existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento? (...)</i> eu tentei ali por todas as (...) maneiras (...) meio que explicar que <i>a audição perfeita e normal pra se restabelecer varia muito de caso a caso (...)</i>

Nessa perspectiva, apresento na próxima parte a análise do material, procurando articular as noções advindas dos estudos da linguagem com aquelas provenientes dos estudos sobre o trabalho.

5

ANÁLISE

O objetivo desta parte é apresentar a análise sobre o objeto desta investigação: *o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva*. Como já foi mencionado, o material de análise é composto pelos comentários da protagonista deste trabalho (Júlia) ao ser confrontada com as imagens em vídeo da atividade realizada com o grupo de discussão.

Ao comentar essas imagens, Júlia fala, ora sobre as concepções dos pais, relacionadas à perda auditiva de seus filhos, ora sobre a sua ação perante os pais. Os comentários de Júlia sobre a sua ação durante o trabalho foram os eleitos para compor o material de análise. Com esse recorte, é possível refletir, a partir dos conhecimentos partilhados na interface entre os estudos da linguagem e os estudos do trabalho, sobre o objeto de análise. Para tanto, foram levantados os assuntos que, numa primeira análise, pareciam estar relacionados, direta ou indiretamente, à ação da protagonista deste trabalho na situação com os pais. A partir daí, é possível notar que, nesses comentários, o uso do *eu enunciador* ora coincide com o *eu empírico* e, ora, o *eu enunciador* pode ser incluído ao campo fonoaudiológico estudado, possibilitando assim a depreensão de um *enunciador genérico*.

Essa reflexão inicial aponta, num segundo momento, para uma análise que pode ser organizada a partir de temas que compõem o significado do trabalho com pais, sob a ótica da protagonista, na interação com a pesquisadora. Portanto, partindo de recursos lingüísticos e da movimentação discursiva dos comentários, na confrontação optei por organizar esta parte em dois temas, que parecem ser constitutivos do trabalho com pais e que são capazes de contribuir para a análise: de um lado, a *complexidade* de se realizar o trabalho com pais e, de outro, a *importância* desse trabalho. Essa categorização se dá

na depreensão de elementos *verbais* (dêiticos) e *não verbais* (a tensão observada pela protagonista) da situação. Assim, os acentos de valor da protagonista na interação com a pesquisadora instituem, às palavras a serem analisadas, diferentes *significados*.

Sobre o tema *complexidade do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição*, a protagonista destaca o *esforço para envolver os pais*, visto que a participação das mães é maior; a *dificuldade de falar sobre o diagnóstico e/ou prognóstico* e, também, sobre o trabalho realizado sob a forma de grupo, *a tensão entre a informação e a discussão no grupo*.

Sobre o tema *importância do trabalho do fonoaudiólogo com pais de criança com perda auditiva*, a protagonista fala a respeito da *importância do esclarecimento aos pais sobre a perda auditiva, a importância da explicação sobre o Programa de Inclusão Escolar*⁵⁰ e *a importância do acolhimento aos pais*.

O *discurso citado*, constitutivo dos comentários da protagonista deste trabalho, recupera dizeres anteriores: *do grupo de discussão* – dos pais e os seus próprios dizeres; *de outros profissionais* – da área da Fonoaudiologia e de áreas envolvidas no trabalho com pessoas com deficiência – e *da pesquisadora*. Logo, o discurso citado aponta para uma categoria de análise entendida como constitutiva do discurso de Júlia ao ser confrontada com as imagens. Por isso, parece necessária uma análise do discurso citado que privilegie a circulação dialógica de temas, tendo como elemento organizador os usos do *eu enunciador*.

Nessa perspectiva, o uso do *eu* presente nas falas da protagonista deste trabalho é tomado, nesta análise, como ponto de ancoragem. Assim, o uso em relação à situação de enunciação lingüística dá pistas de um *eu enunciador* que coincide com o *eu empírico*, ancorado, portanto, na situação de enunciação (plano embreado), ou então, a presença de um *eu* distanciado da situação de enunciação, no plano não embreado, possibilitando, assim, a depreensão de um *enunciador genérico* (Maingueneau, 1998/2004).

A partir da reflexão sobre a alternância de planos (embreagem enunciativa), nesta análise pretendo articular esse uso às noções de *normas antecedentes*, *renormalização* e *usos de si*. Como já foi observado, ao utilizar o método

⁵⁰ O Programa de Inclusão Escolar é explicado no item 5.2 (b).

autoconfrontativo,⁵¹ o gênero da atividade é convocado pelo ator social da pesquisa, uma vez que muitas das normas antecedentes, implícitas no trabalho, são reveladas. Do mesmo modo o *estilo*, ao ser convocado, pode ser relacionado à renormalização realizada pelo próprio trabalhador.

Desse modo, a reflexão deste estudo parte de categorias advindas da teoria enunciativo-discursiva: *discurso citado* (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), *tema* (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992) e *embreagem enunciativa* (Maingueneau, 1998/2002), para então estabelecer articulações às noções advindas dos estudos sobre o trabalho – *uso de si, normas antecedentes, renormalização* (Schwartz, 1996, 2000, 2004), *gênero e estilo da atividade* (Clot & Faïta, 2000; Clot et al., 2001).

Assim sendo, serão agora apresentadas reflexões a partir dos dois temas considerados constitutivos dessa atividade: a *complexidade* e a *importância* do trabalho do fonoaudiólogo com pais. A transcrição, na íntegra, dos comentários da protagonista, durante a autoconfrontação adaptada está no Anexo 4. Seguindo o modelo utilizado na transcrição integral da autoconfrontação, utilizo, nesta análise, *Trechos* numerados para destacar os fragmentos da edição dos encontros, ou seja, há alternância entre a transcrição da edição dos encontros (imagens do vídeo) e os comentários da protagonista motivados por essas imagens. Há também *Quadros* numerados para destacar os planos de enunciação (embreado ou não embreado), o enunciador genérico e/ou as pessoas do discurso, o presente (dêitico ou não-dêitico) e o fragmento do enunciado analisado. Os *fragmentos* estão numerados de acordo com o enunciado a que se referem e têm o destaque em itálico quando recuperam falas (da protagonista e dos pais) do momento de enunciação do grupo de discussão.

⁵¹ Abordado na terceira parte desta dissertação.

5.1 A complexidade do trabalho do fonoaudiólogo com pais

a) O esforço para envolver os pais

Ao preocupar-se com a vida da criança, deixando de atribuir aos pais o papel de apenas informantes, o fonoaudiólogo deixa também de contentar-se com a presença exclusiva das mães e percebe a importância do pai, no trabalho (Franco, 1992).

Entretanto, os relatos de atividades já realizadas identificam, implicitamente, a maior adesão das mães (Bevilacqua, 1985; Guedes, 1989; Almeida & Bevilacqua, 1987; Almeida, 1991; Holzheim et al., 1997; Carvalho, 2001).

Como observado anteriormente, na elaboração⁵² deste grupo de discussão os familiares participaram da escolha das datas e horários. Entretanto, o fonoaudiólogo que trabalha na Derdic encontra um impasse quando busca definir dia e horário para a realização das atividades com os pais: o período diurno é bem aceito pelas mães, mas rejeitado pelos pais, de modo geral, exatamente por constituir o seu horário de trabalho. Mas, se os encontros fossem realizados à noite, após o horário comercial, permitindo assim a participação dos pais, as famílias residentes em locais afastados da Derdic encontrariam dificuldades de transporte, tanto os pais como as mães. Esse contexto sócio-econômico é observado por profissionais da Derdic e também abordado por estudos realizados nessa instituição (Bevilacqua, 1985; Carvalho, 1992; Harrison, 1994; Carvalho, 2001).

No comentário sobre as imagens, Júlia (protagonista) explicita a dificuldade de envolvimento dos pais que sempre parece surgir no trabalho, tanto no grupo composto para esta pesquisa, quanto no trabalho individual/terapêutico. Diante da norma que destaca a importância de envolver não somente as mães, mas também os pais, Júlia fala sobre o esforço do terapeuta buscando esse envolvimento:

01. Júlia: (...) a gente vê que quando a gente traBAIha a gente fala sempre a mãe mesmo as mães falam... *sempre a gente...* e é:: ao mesmo tempo **existe um esforço** pra gente trazer o pai né? sempre assim quando a gente fala... **tanto aqui no grupo** que a maioria eram mães mas **quando a gente fala de**

⁵² A elaboração do grupo de discussão desta investigação é abordada na quarta parte.

atendimento [terapêutico]... a gente sempre pensa nossa e o pai né? é uma segunda opinião... e é uma coisa difícil...

Para falar sobre esse *esforço* do fonoaudiólogo, a protagonista organiza o discurso em torno das categorias lingüísticas eu/aqui/agora, colocando-se como o locutor do enunciado, e utiliza *a gente* ao comentar. Assim sendo, ao falar sobre a menor participação dos pais, no discurso de Júlia há o emprego de um *eu* (*a gente*) distanciado da situação de enunciação (plano não embreado). É possível, portanto, perceber a construção do discurso citado no plano não embreado e o emprego de *a gente*, ou um *eu* expandido para além da pessoa estrita (enunciador genérico), apresentando-se, assim, como o representante de um grupo como destacado no Quadro 1:

QUADRO 1 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 01
- a gente	- vê	a gente vê que quando a gente traBAIha a gente fala sempre a mãe mesmo as mães falam <i>sempre a gente</i> e (...) ao mesmo tempo existe um esforço pra gente trazer o pai (...) sempre (...) quando a gente fala... tanto aqui no grupo que a maioria eram mães mas quando a gente fala de atendimento... a gente sempre pensa nossa e o pai, né? é uma segunda opinião
-a gente	- trabalha	
- a gente	- fala	
- pra gente	- trazer	
- a gente	- fala	
- a gente	- fala	
- a gente	- pensa	

Além do emprego do enunciador genérico, Júlia recupera a fala das mães para falar sobre esse *esforço* do fonoaudiólogo, estabelecendo assim uma semelhança entre o seu comentário e o comentário das mães diante da escassa participação dos pais. Desse modo, há no enunciado o uso da pessoa *a gente* em duas instâncias: na primeira, o uso de um enunciador genérico, representante dos fonoaudiólogos, os quais trabalham com os pais tanto em *grupo* quanto em *atendimento individual*; em seguida, *a gente* representa as mães. Na confrontação com as imagens, portanto, a protagonista cita uma possível fala das mães, o que pode ser analisado, a partir de Benveniste (1966/2005), como duas instâncias sucessivas de discurso contendo *eu*, proferidas pela mesma voz,

sendo uma instância de *eu* como referente e uma instância de discurso contendo *eu*, como referido:

01. Júlia: (...) a gente vê que quando a gente traBAIha a gente fala sempre a mãe mesmo **as mães falam... sempre a gente...** e é:: ao mesmo tempo existe um esforço pra gente trazer o pai né? sempre assim quando a gente fala... tanto aqui no grupo que a maioria eram mães mas quando a gente fala de atendimento... a gente sempre pensa nossa e o pai né? é uma segunda opinião... e é uma coisa difícil...

O fonoaudiólogo, portanto, sabendo da importância da presença dos pais, empenha-se no trabalho, refletindo sobre as possíveis maneiras de envolvê-los nas atividades. Um dos fatores que podem levar à falta de envolvimento dos pais e, assim, interferir no trabalho do fonoaudiólogo é o papel da figura masculina na família. O pai, geralmente, é o membro responsável pelo aspecto financeiro do grupo familiar. Embora esse papel possa ser um dos motivos que levem a uma menor participação dos pais, havia um pai (José) presente nos encontros.

A outra questão relacionada ao *esforço* retomado no discurso da protagonista deste trabalho, durante a autoconfrontação, refere-se ao modo pelo qual o profissional envolve o pai quando este comparece ao encontro. Na interação com o grupo, as mães presentes estavam discutindo a falta de envolvimento dos pais das crianças:

TRECHO 04

Mônica: porque eu que fui atrás... de tudo eu que fui atrás... meu marido mesmo só trouxe uma vez antes... (depois que eu aprendi e vim... só)... acabou... né? ele trouxe aqui a primeira vez também que eu deixei ... () Nunca participou assim... de vim... de participar junto de uma ... de um dia assim. () que o pai NUNca esteve presente a qualquer uma da...assim... da...

Júlia: da atividade.

Mônica: da atividade mesmo dele... sendo na escola ou em outro lugar... né?

Júlia: **mas a gente aqui tem um pai presente... né?... que acomPANHA...**

O enunciado destacado neste quadro refere-se ao momento que merece este comentário de Júlia (fragmento do enunciado 04), na autoconfrontação: Júlia atribui à sua fala um modo de envolver José, pois, no momento indicado no Trecho 04, a discussão estava ocorrendo somente entre as mães participantes:

04. Júlia: (...) até o momento ele [pai] também não ia participar se **ninguém falasse... se ninguém chamasse** (...)

O *esforço* do fonoaudiólogo em envolver os pais no trabalho e, quando estão presentes, envolvê-los na discussão, permite notar, a partir da análise enunciativo-discursiva, a correlação com o conceito de *uso de si pelos outros*, porque, diante da norma em envolver tanto os pais quanto as mães, em conjunto aos fatores externos ao seu trabalho, a protagonista desenvolve um investimento pessoal em função dos outros, procurando, diante desses fatores, operar renormalizações.

b) As dificuldades do trabalho

O encontro do fonoaudiólogo com a família dentro de um espaço flexível e recíproco (Franco, 1992) possibilita uma participação efetiva dos pais, com a formulação de questionamentos sobre a sua própria realidade diante da perda auditiva (Almeida & Bevilacqua, 1987). Assuntos como a patologia, o tratamento e prognóstico, antes abordados de modo normativo pelo profissional, permanecem no trabalho do fonoaudiólogo e são assuntos que surgem das dúvidas dos próprios pais (Guedes, 1989).

Com relação à condução do trabalho em grupo com pais de pacientes, o fonoaudiólogo deve estar atento aos conteúdos e ao desenvolvimento da discussão, pois esses são determinados pela necessidade dos pais (Harrison, 1994). Nesse sentido, o profissional deve retomar as questões para que sejam discutidas no grupo (Guedes, 1989); ao desenvolver os canais de *escuta* e de *compreensão* (Franco, 1992; Holzheim et al., 1997), a mediação e a coordenação tornam-se papéis do fonoaudiólogo no grupo (Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Harrison, 1994).

É possível perceber que o grupo desta investigação levantou alguns dos assuntos citados em publicações científicas (Almeida & Bevilacqua, 1987; Harrison, 1994), como as dúvidas a respeito do diagnóstico e/ou prognóstico. Além disso, na autoconfrontação a protagonista do trabalho comenta as dificuldades encontradas na condução do grupo de discussão. A seguir estão organizadas duas questões comentadas por Júlia, as quais compõem o tema *complexidade do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva*: (I) a dificuldade de falar sobre o diagnóstico e/ou prognóstico; e (II) a tensão entre a informação e a discussão no grupo.

I – A dificuldade de falar sobre o diagnóstico e/ou prognóstico

Embora a discussão sobre o diagnóstico e/ou prognóstico, a partir das dúvidas dos próprios pais, seja apontada por publicações da área (Almeida & Bevilacqua, 1987; Harrison, 1994) como assunto comumente abordado, o modo de abordar essas questões e a sua complexidade não costumam ser refletidos ou mesmo relatados em tais trabalhos.

O Trecho 06, retirado da interação entre Júlia e José durante a realização do grupo de discussão e, em seguida, o comentário feito pela protagonista sobre esse Trecho, ilustram bem essa *complexidade do trabalho do fonoaudiólogo com pais*:

TRECHO 06

José: a senhora é médica... né?

Júlia: eu sou fonoaudióloga...

José: **é... a senhora... acha po... a senhora acha que tem POSSibilidade (dessas crianças voltar) a ouvir e falar?**

(...)

Esse questionamento motivou, na interação com o grupo, a protagonista a dar uma explicação sobre o prognóstico de perda de audição. Esse mesmo questionamento de José foi retomado, depois, na confrontação das imagens, e a protagonista recupera a fala desse pai para atribuir ao grupo uma situação de *tensão*.

Na interação com a pesquisadora, durante a autoconfrontação, Júlia destaca que já havia percebido essa tensão no grupo pelo silêncio logo após o questionamento de

José. Depois, durante a autoconfrontação, percebeu a tensão pelo olhar dos pais ao assistir às imagens:

05. Júlia: (...) porque **a tensão** foi geral quando ele [José] falou *existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento?* (...)

(...)

05. Pesquisadora: e você percebeu **a tensão**... através do quê? você falou...

05. Júlia: pelo olhar...

05. Pesquisadora: pelo olhar dos pais?

05. Júlia: pelo olhar...

05. Pesquisadora: você percebeu agora ou naquele momento você já tinha percebido?

05. Júlia: acho que agora tá mais evidente... naquele momento o que marca é que assim fica todo mundo em **silêncio** (...)

Em seguida, a protagonista revela em seu comentário uma *tentativa* de, diante desse momento de tensão, falar, a partir do seu conhecimento profissional, sobre o prognóstico da perda auditiva daquelas crianças:

05. Júlia: (...) eu **tentei** ali por todas as (...) maneiras (...) meio que explicar que *a audição perfeita e normal pra se restabelecer varia muito de caso a caso*...

Entretanto, o conhecimento específico da protagonista deste trabalho sobre o prognóstico não basta na interação, e no seu comentário durante a autoconfrontação pode-se perceber certa dificuldade em falar sobre esse assunto com os pais. Essa tentativa de dar explicação sobre o diagnóstico e/ou prognóstico é apresentada como uma atividade *difícil* de ser realizada e é expressa nos fragmentos seguintes (05; 07):

05. Júlia: é muito **difícil** falar assim NÃO... ela nunca mais vai ouvir como você (...) ouve... é **difícil** falar isso
(...)

05. Júlia: (...) e é **difícil** (...) pra gente [fonoaudiólogo] dizer um não porque você [fonoaudiólogo] sabe no fundo que o que eles [pais] querem ouvir é o sim [sim, a criança vai ouvir] mas o sim não vai acontecer

(...)

07. Júlia: (...) pra mim (...) dar **diagnóstico** é muito **difícil**... é **complicado** você [pais] tem que ter um... alguém [fonoaudiólogo] que esteja ali pra dar acolhimento⁵³

Diante dessa dificuldade, a protagonista expressa a necessidade de o fonoaudiólogo ter, além do conhecimento profissional, um preparo para o modo como falar com os pais. Essa dificuldade é relacionada, em seu comentário, ao fato de que os pais, quando compreendem as questões referentes à patologia, lidam melhor com as dificuldades que, decorrentes da perda auditiva, os seus filhos apresentam:

05. Júlia: (...) a gente tem que se trabalhar muito porque dependendo da forma como você fala você pode (...) até um pouco assustar (...) **a partir do momento que você [pais] consegue entender como as coisas acontecem fica um pouco mais fácil de você [pais] conseguir não aceitar... mas conseguir lidar de uma forma melhor** (...)

Ao recuperar no discurso citado a tensão do grupo, a tentativa em falar sobre o seu conhecimento profissional e a dificuldade em dar explicação sobre o diagnóstico e/ou prognóstico, a protagonista do trabalho constrói o discurso que parte do plano embreado (Quadro 2) ao plano não embreado (Quadro 3), como se observa a seguir:

QUADRO 2 – Plano embreado

Pessoas do discurso	Presente dêitico	Fragmento do enunciado 05
- eu	- foi - falou - tentei ali	porque a tensão foi geral quando ele [José] falou <i>existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento?</i> (...) eu tentei ali por todas as (...) maneiras (...) meio que explicar que <i>a audição perfeita e normal pra se restabelecer varia muito de caso a caso</i> (...)

⁵³ O conceito de *acolhimento* é abordado no item 5.2 (c).

QUADRO 3 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 05
<p>- pra gente</p> <p>- você</p>	<p>- é</p> <p>- é</p> <p>- é</p> <p>- dizer</p> <p>- sabe</p> <p>- querem</p> <p>- é</p>	<p>(...) é muito difícil falar assim NÃO... ela [criança] nunca mais vai ouvir como você [pais] (...) ouve... é difícil falar isso (...)</p> <p>(...) é difícil (...) pra gente [fonoaudiólogo] dizer um não porque você [fonoaudiólogo] sabe no fundo que o que eles [pais] querem ouvir é o sim [sim, a criança vai ouvir] mas o sim não vai acontecer</p>
<p>- a gente</p> <p>- você</p> <p>- você</p>	<p>- tem</p> <p>- fala</p> <p>- pode</p> <p>- consegue</p> <p>- conseguir</p> <p>- conseguir</p>	<p>(...) a gente tem que se trabalhar muito porque dependendo da forma como você [fonoaudiólogo] fala você pode (...) até um pouco assustar (...) a partir do momento que você [pais] consegue entender como as coisas acontecem fica um pouco mais fácil de você [pais] conseguir não aceitar... mas conseguir lidar de uma forma melhor (...)</p>

Como se pode perceber nos Quadros 2 e 3, referentes ao mesmo enunciado (05), há uma passagem do plano embreado para o plano não embreado, ou seja, da situação específica com os pais do grupo de discussão desta investigação para essa atividade do fonoaudiólogo. Quando Júlia comenta a sua tentativa de dar explicações aos pais, emprega o enunciador coincidente com o eu empírico e utiliza dêiticos temporais (foi,

falou, tentei) e espaciais (ali) na reconstrução do diálogo *face a face*, ocorrido no grupo de discussão.

Tais comentários, ancorados na situação de trabalho específico com esses pais, ganham, em seguida, um estatuto independente da enunciação. Observa-se o apagamento do par *eu-você* e, também, a impossibilidade de identificar os planos temporal e espacial que, nos comentários anteriores, possibilitavam recuperar o momento de enunciação. É possível, portanto, recuperar nesse fragmento a dificuldade da protagonista deste trabalho em explicar aos pais, de modo geral, o prognóstico das crianças com perda auditiva.

Isso pode ser afirmado pela utilização do enunciador genérico (*a gente, você*), pois Júlia comenta a dificuldade de falar sobre o diagnóstico, entretanto, em nenhum momento, no grupo, informou o diagnóstico a algum familiar presente. Ao referir-se à criança (não-pessoa), portanto, não representa uma criança especificamente, mas refere-se aos pacientes com perda auditiva irreversível.

Ao comentar os cuidados necessários nas explicações para a família, Júlia fala a respeito de outro assunto abordado nas publicações científicas: a *aceitação* da perda auditiva pelos pais (Luterman, 1979, 1984; Bevilacqua, 1985; Guedes, 1989; Nuñez, 1991; Harrison, 1994; Balieiro & Ficker, 1997). A *aceitação* é o último sentimento vivenciado pelos pais diante do diagnóstico de perda de audição, e ela pode estar associada à reestruturação do estilo de vida e à reconsideração dos sistemas de valores da família (Luterman, 1979). Entretanto, não é estática, mas um processo contínuo e, portanto, não parece existir um trabalho efetivo que resulte na aceitação completa dos pais (Almeida, 1991).

A seguir, está destacado o fragmento final do enunciado 05, em que Júlia diferencia, durante a autoconfrontação, a aceitação e a possibilidade de os pais lidarem de uma forma melhor com as dificuldades de seus filhos:

05. Júlia: (...) a partir do momento que você [pais] consegue entender como as coisas acontecem fica um pouco mais fácil de você [pais] conseguir **não aceitar... mas conseguir lidar de uma forma melhor** (...)

A pesquisadora, diante dessa diferenciação entre o *aceitar* e o *conseguir lidar de uma forma melhor*, questiona à protagonista a respeito do sentido da palavra *aceitar*:

05. Pesquisadora: o que você acha que seria **aceitar**? eu tô falando assim que em muitos casos os pais não **aceitam** depois de tudo?

05. Júlia: **aceitar aceita...** mas (...) sempre vai existir o questionamento **por que? por que ser diferente? por que comigo (...) por que de ser assim?** (...) no decorrer das histórias a tendência é que isso diminua mas não que isso desapareça (...) sempre existe o **porquê** (...)

Num primeiro momento, o significado de *aceitar* não coincide com o *lidar de uma forma melhor*, e a protagonista explica que sempre existe o questionamento dos pais. Mais adiante, Júlia persiste numa definição do sentido de *aceitar*, relacionando-o ao constante questionamento dos pais, que a leva a reformular o seu significado:

05. Júlia: **aceiTAR...** seria **lidar da melhor forma possível** entendeu? (...) eu acho que também com o tempo as famílias tendem a falar não a gente **aceitou** muitas vêm com o discurso já assim... não eu **aceito** que ele é diferente entendeu? mas nunca... nunca é cem por cento... eu acho que sempre existe o questionamento...

Como afirmado pela protagonista, é essencial para este trabalho não somente o esclarecimento de dúvidas, mas também o modo como o fonoaudiólogo auxilia os pais no processo de elaboração da crise. A partir disso, embora os pais saibam da irreversibilidade da perda auditiva, permanecem com a dúvida de que talvez haja cura.

Essa *esperança* parece sempre estar presente no trabalho do fonoaudiólogo com os pais de crianças com perda de audição. Pode-se afirmar isso a partir da relação entre esse comentário da protagonista e as publicações científicas da área (Almeida, 1991; Harrison, 1994; Rubino, 1994). Há, portanto, no comentário de Júlia, o uso do enunciador genérico (*a gente*), porque o *eu enunciador* pode ser incluído no campo profissional.

Ainda sobre essa expectativa dos pais, Júlia fala a respeito da irreversibilidade da perda auditiva, construindo o discurso citado, do plano embreado para o plano não embreado:

09. Júlia: (...) por mais que a gente... tá vendo? por mais que a gente fale *não não é assim...* eles [pais] têm eu acho que é assim... **tende a essa esperança sabe?** então aparece nesses momentos lá vai aparecer... (...) mesmo a gente falando que *cura não... cura cem por cento pra restabelecer a normalidade* (...) a gente sabe que sempre tem a lesão assim né? algumas perdas pode ser que não mas...

QUADRO 4 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 09
- a gente		(...) por mais que a gente... tá vendo? por mais que a gente fale <i>não não é assim...</i> eles [pais] têm eu acho que é assim... tende a essa esperança sabe? (...)
- a gente	- fale	
	- têm	
- a gente	- falando	(...) mesmo a gente falando que <i>cura não... cura cem por cento pra restabelecer a normalidade</i>
- a gente	- sabe	(...) a gente sabe que sempre tem a lesão assim né? algumas perdas pode ser que não mas...

A protagonista passa, em seu comentário, do plano não embreado (*nesses*), ao explicar que essa esperança aparece nos momentos em que o fonoaudiólogo dá informação, ao plano embreado (*lá*), apontando, também, o aparecimento dessa esperança neste grupo de pais:

09. Júlia: (...) por mais que a gente... tá vendo? por mais que a gente fale *não não é assim...* eles [pais] têm eu acho que é assim... **tende a essa esperança sabe?** **então aparece nesses momentos lá vai aparecer...** (...)

Portanto, no diálogo entre as publicações científicas e o comentário da protagonista é possível perceber que a norma de dar esclarecimentos é influenciada diante desse fato estável no trabalho com pais, cabendo ao fonoaudiólogo, a partir da

sua experiência, descobrir meios para lidar com o seu conhecimento sobre a irreversibilidade e a expectativa dos pais da reversibilidade da perda auditiva.

A *esperança*, presente no trabalho, não pertence apenas aos pais, mas Júlia afirma que o fonoaudiólogo também tem *esperança* com relação ao desenvolvimento da criança, no trabalho terapêutico:

07. Júlia: (...) no fundo **você** [fonoaudiólogo] dá [aos pais] uma (...) **esperança** que é **NOssa** também (...)

A respeito dessa questão, Júlia fala sobre o objetivo do trabalho do fonoaudiólogo com a criança com perda auditiva, o qual é depreendido, no comentário, pelos objetivos de um *fazer* a partir de um *saber* profissional:

07. Júlia: (...) **a gente trabalha** pra isso...(...) trabalhar pro desenvolvimento da função de linguagem que **a gente sabe** que é muito prejudicada...

O objetivo de qualquer atividade de trabalho costuma ser estável, e essa estabilidade pode ser percebida, no discurso da protagonista, como destacado no Quadro 5:

QUADRO 5 – Plano não embreado

Enunciador Genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 07
- a gente	- trabalha	(...) a gente trabalha pra isso... (...) trabalhar pro desenvolvimento da função de linguagem que a gente sabe que é muito prejudicada
-a gente	- sabe	

É no diálogo com a pesquisadora que Júlia relaciona os valores envolvidos no trabalho com pais aos objetivos e saberes profissionais. É o *saber* e o *fazer* de uma atividade de trabalho, na tensão estabelecida por um debate de valores entre o seu conhecimento profissional, a irreversibilidade da perda auditiva e a expectativa dos pais quanto à reversibilidade da perda auditiva:

06. Júlia: ó tá vendo? *é muito difícil* é muito difícil você falar NÃO não vai ter... eu acho que o **certo** seria falar não não vai escutar normal... não sei...

06. Pesquisadora: por que você acha que seria o **certo**?

07. Júlia: porque é a **verdade**... (...) não é **justo** falando assim (...) ah é muito difícil (...) no fundo você dá uma (...) **esperança** que é **NOssa** também (...) você quer que aquela criança se desenvolva... (...) a gente trabalha pra isso...(...) trabalhar pro desenvolvimento da função de linguagem que a gente sabe que é muito prejudicada...

Portanto, a protagonista relaciona o objetivo e o saber do trabalho do fonoaudiólogo à esperança desse profissional. Com isso, revela que o saber sobre a patologia não basta na relação com os pais, pois o terapeuta lida com a sua própria *esperança* para atingir o objetivo do seu trabalho, ou seja, o desenvolvimento da criança. No Quadro 6 há a identificação da construção dos enunciados 06 e 07 no plano não embreado:

QUADRO 6 – Plano não embreado

Enunciador Genérico	Presente não-dêitico	Fragmento dos enunciados 06 e 07
- [a gente]	- falar	06. (...) o certo seria [a gente] falar não não vai escutar normal
	- é	07. (...) não é justo falando assim ah é muito difícil
	- falando	[eu] acho que no fundo você [fonoaudiólogo] dá
	- é	uma (...) esperança que é NOssa também (...) você
- você	- dá	[fonoaudiólogo] quer que aquela criança se desenvolva...
- nossa		
- você	- quer	

No fragmento do enunciado 06 também aparece o debate de valores entre o saber profissional e a esperança tanto do fonoaudiólogo quanto dos pais:

06. Júlia: (...) o **certo** seria [a gente] falar não não vai escutar normal (...)

O debate de valores, constitutivo do trabalho de esclarecimento aos pais, associado à esperança desse profissional, revela a dimensão de *uso de si por si mesmo*. Os valores – *certo, verdadeiro, justo* – envolvidos nesse trabalho faz com que a protagonista *renormalize* a partir de seus investimentos pessoais, ou seja, a partir do que por ela é considerado *certo, verdadeiro e justo*.

A dificuldade de falar sobre o diagnóstico e/ou prognóstico aparece no discurso de Júlia como um fator constitutivo do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva, pois, como se recupera nos estudos publicados, dar esclarecimento aos pais é uma ação considerada norma antecedente, neste estudo. Essa atividade, no entanto, é dirigida aos pais e, portanto, *renormalizada* por alguns dos fatores apontados pela fonoaudióloga: o *desejo* de que os filhos escutem; a possibilidade de, ao informar, *assustar* os pais, e a necessidade de que eles sejam *acolhidos* pelo profissional. Trata-se, então, de uma atividade correlata ao conceito de *uso de si pelos outros*, no caso, pelos pais.

II – A tensão entre a informação e a discussão no grupo

Diante da discussão do grupo a respeito da dificuldade de locomoção, para ir à Derdic e às escolas, responsabilizando o governo, a protagonista fala:

TRECHO 12

(...)

Júlia: e pra todo mundo é difícil... assim... não tem muito recurso perto de casa... né?

Fernanda: a minha não tem não...

(...)

As mães concordam com essa colocação de Júlia, que levou o grupo a outra questão envolvendo as dificuldades enfrentadas diariamente pelas famílias - a inclusão escolar:

não sei **não tô promovendo uma discussão não acho que promovi** alguma discussão...

Neste fragmento a protagonista parte do plano embreado para o plano não embreado e retorna ao plano embreado. Para diferenciar os planos de enunciação do fragmento do enunciado 12, destaco no Quadro 8a os fragmentos no plano embreado e no Quadro 8b o fragmento no plano não embreado, ambos referentes ao enunciado 12:

QUADRO 8a – Plano embreado

Pessoas do discurso	Presente dêitico	Fragmentos do enunciado 12
- eu	- aqui - tô	aqui eu acho que tô muito mais... (...) desde acho que do início que a mãe começou a falar <i>que era muito difícil... vir... é tudo muito longe não tem...</i> e tudo mais... eu acho que até quando eu falei
- eu	- falei	<i>pra quem mais é longe é difícil</i> acho que ali a maioria ia responder que é isso mesmo né? então eu acho que eu tô muito mais dando informação... tô
- eu	- tô dando	muito mais assim... ah... não sei não tô promovendo
- [eu]	- tô promovendo	uma discussão não acho que promovi alguma
- [eu]	- promovi	discussão

No fragmento do enunciado 12 construído no plano embreado, a protagonista recupera as falas do grupo de discussão para justificar a sua opinião de ter assumido uma postura mais informativa. Desse modo, o seu comentário permanece focalizado especificamente no trabalho realizado neste grupo. O uso do *eu* enunciador no comentário coincide com o *eu empírico*, e os dêiticos espaciais (aqui) e temporais (desde quando, até quando) reforçam essa relação específica com este grupo de discussão, diferentemente do que é apontado no Quadro 8b:

QUADRO 8b – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 12
- alguém	- tá dando	(...) como alguém que tá ali dando a informação do
- alguém	- tá promovendo	que alguém que tá... promovendo alguma discussão... (...)

No fragmento construído no plano não embreado, aparecem os dois papéis possíveis de um fonoaudiólogo condutor de um grupo de pais: *alguém que dá informação* ou *alguém que promove a discussão*. Portanto, Júlia remete a sua ação, alterando o que ela acredita ter realizado naquele momento (plano embreado) e o que achava que deveria ter feito (plano não embreado), tendo como base os dois papéis possíveis do fonoaudiólogo: informante ou promotor da discussão.

Diante desse comentário (fragmento do enunciado 12), a pesquisadora questiona a protagonista sobre a sua ação no grupo. E é na interação com a pesquisadora que Júlia revela a tensão entre o informar e o promover a discussão, existente no trabalho com pais, em especial, no grupo de discussão:

12. Pesquisadora: mas você acha que **não foi bom?**

12. Júlia: não eu acho que **foi bom... foi bom...** (...) mas talvez ali alguma outra estratégia (...) pra ver se circularia ali mais alguma coisa (...) acho que a informação **foi boa...** mas eu não sei se estar ali **dando a informação...** (...) a proposta também é **dar informação** (...) mas (...) EU queria (...) **promover alguma discussão** entendeu? **não só informar...** é claro que **elas estão ligadas essas coisas estão ligadas...**

Esse comentário pareceu-me uma reflexão da protagonista sobre o trabalho com pais especificamente em grupo. O enunciado 05 refere-se também a essa tensão entre a informação e a discussão, entretanto, a protagonista relaciona essa dificuldade a sua falta de experiência em trabalho em grupo:

05. Júlia: (...) até por **eu não ter** tanta **experiência** era difícil (...) lidar com as conversas paralelas (...) pedir *ó por favor espere um pouquinho pra colocar pra todo mundo ouvir* (...)

Ainda sobre a tensão entre informar e discutir, na autoconfrontação, no Trecho 10 há destaque de uma situação de interação do grupo que motiva comentários de Júlia sobre a sua ação no grupo:

TRECHO 10

Mônica: eu nunca deixo de pedir a Deus... não... podem achar que eu... como é?... assim...	
	[
José:	porque.... eu vou contar um...
	[
Júlia:	só um minutinho
Mônica: que Ele acha que eu sou digna de... receber essa graça né?... dos meus filho... e eu nunca perdi a fé não... todo dia eu peço pra ele tocar na audição dele... na fala dele... e se não for digno dele escutar... pra pelo menos ele poder falar...	
José: posso falar?	

Diante das imagens, a protagonista, na interação com a pesquisadora, tece comentários os quais se relacionam à complexidade do trabalho com pais, especialmente em grupo:

08. Júlia: (...) [eu] tava com **medo** dele [José] começar a falar dele de novo então eu tentei de novo falar *só mais um minutinho* foi terrível não adiantou em nada mas eu queria também ouvir aquela outra mãe que tava falando muito pouco né?

08. Pesquisadora: então você parou pelos dois motivos... você parou...

08. Júlia: é... pra...

08. Pesquisadora: pra dar a voz pra outra mãe

[

08. Júlia: pra outra mãe

08. Pesquisadora: e o **receio** do que? qual era o seu **receio**?

08. Júlia: que ele começasse a falar de novo dele... e dali DEle não ia sair mais **discussão** DElas... **a respeito das crianças** (...) eu tava com **medo** dele começar a contar casos DEle de novo (...) e aí ficaria muito nele... e aí dele as discussões (...) tavam mais **díficeis** (...) e eu queria ver **discussão** ali né? eu queria ver o que é (...) que podia mover (...) no final não deu em nada

08. Pesquisadora: não deu em nada o que?

08. Júlia: **não deu nada eu falar só mais um minutinho** (...)

Desse modo, pode-se afirmar que promover a discussão no grupo é uma norma do ofício, tendo como base os trabalhos antecedentes (Luterman, 1979, 1984; Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Almeida, 1991; Harrison, 1994; Carvalho, 2001) e também as normas estabelecidas entre a protagonista e a pesquisadora com o objetivo de promover discussão deste grupo de pais. A protagonista percebe, na interação com os pais, de um lado a “ansiedade” de José para falar, e de outro, a “tentativa” de Mônica em expor a sua opinião. Na situação concreta com o grupo de pais, portanto, a protagonista deste trabalho renormaliza a norma relacionada à promoção da discussão no grupo. Isso pode ser notado na construção do discurso citado, o qual se dá no plano embreado e no emprego do eu enunciativo coincidente com o eu empírico, como destacado no Quadro 9:

QUADRO 9 – Plano embreado

Pessoas do discurso	Presente dêitico	Fragmento do enunciado 08
- eu	- tava	(...) [eu] tava com medo dele começar a falar dele de novo então eu tentei de novo falar só mais um minutinho foi terrível não adiantou em nada mas eu queria também ouvir aquela outra mãe que tava falando muito pouco né?
- eu	- tentei falar	
- eu	- queria ouvir	
- eu	- tava	(...) eu tava com medo dele começar a contar casos DEle de novo (...)
- eu	- queria ver	(...) eu queria ver discussão ali né? eu queria ver o que é que tava... o que podia mover né? então... foi por isso assim... no final não deu em nada (...)
- eu	- deu	
- eu	- falar	(...) não deu nada eu falar só mais um minutinho

5.2 A importância do trabalho do fonoaudiólogo

A importância do trabalho com pais é relacionada, no comentário da protagonista, ao fato de que o fonoaudiólogo deve: (a) *dar esclarecimento aos pais sobre a perda auditiva*; (b) *dar esclarecimento sobre o Programa de Inclusão Escolar*; e (c) *dar acolhimento aos pais*.

a) A importância do esclarecimento aos pais sobre a perda auditiva

Com o tempo, o fonoaudiólogo percebe a família como imprescindível no processo terapêutico, e essa mudança gradativa promove conseqüências no relacionamento entre o terapeuta e os pais. O profissional deixa de dar informações a respeito da perda de audição e passa a aceitar o momento que a família vive, compartilhando, assim, as suas dúvidas, sentimentos e emoções (Maia, 1986; Almeida & Bevilacqua, 1987; Guedes, 1989; Almeida, 1991). Desse modo, a explicação do fonoaudiólogo, direcionada ao esclarecimento dos pais, envolve uma troca de experiências e de conhecimentos entre ambos (Franco, 1992).

Nesse sentido, as dúvidas sobre a patologia, o tratamento e os prognósticos são assuntos abordados no trabalho com pais, embora o papel informativo deixe de ser a principal função do fonoaudiólogo (Guedes, 1989).

No diálogo entre os trabalhos científicos publicados e os comentários da protagonista deste trabalho, pode-se considerar o esclarecimento aos pais, sobre a patologia, como uma norma antecedente desse tipo de atividade do fonoaudiólogo.

No enunciado 04, Júlia fala a respeito da importância desse esclarecimento dirigido aos pais:

04. Júlia: (...) é uma coisa **importante** no nosso trabalho pra gente estar sempre **esclarecendo** e o que eu vejo assim um pouco misturado com o trabalho que eu faço sempre que você fala às vezes tem gente [pais] que (...) pede para ouvir mais e tem aqueles [pais] que é muito... muito difícil no primeiro momento porque remete a tudo o que já passou...

O emprego do enunciador genérico (*nosso, a gente e você*) possibilita, no movimento discursivo, a inclusão do *eu enunciador* na atividade coletiva do fonoaudiólogo. Desse modo, é possível verificar, no Quadro 10, a construção do discurso citado no plano não embreado:

QUADRO 10 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 04
-nosso - pra gente - você	- é - estar esclarecendo - fala - pede - é	(...) é uma coisa importante no nosso trabalho pra gente estar sempre esclarecendo e o que eu vejo assim um pouco misturado com o trabalho que eu faço sempre que você fala... às vezes tem gente [pais] que (...) pede pra ouvir mais e tem aqueles [pais] que é difícil muito... muito difícil no primeiro momento porque remete a tudo que já passou...

No entanto, essa construção distanciada do momento de enunciação apresenta-se em duas instâncias: *a gente* (enunciador genérico) e *eu*. No emprego do enunciador *eu*, Júlia estabelece, ainda no plano não embreado, uma relação entre o *fazer* coletivo – ou seja, dar o esclarecimento –, e o *fazer* a partir de sua experiência:

04. Júlia: (...) o que **eu vejo** (...) um pouco misturado com o trabalho que **eu faço** (...)

A partir de sua experiência, portanto, no relacionamento com os pais de seus pacientes, na Clínica da Deric, e não apenas na experiência deste grupo, a protagonista destaca que essa estabilidade deve ser renormalizada de acordo com a relação estabelecida entre o fonoaudiólogo e os diferentes pais.

Ainda no mesmo enunciado, destaca-se no fragmento do enunciado 04 a diferenciação feita por Júlia sobre os pais que, representados no enunciado por *gente*, preferem ouvir essas explicações técnicas sobre a perda auditiva, e os pais, representados no enunciado por *aqueles*, que preferem não ouvir essas explicações.

Trata-se, então, de uma renormalização do *uso de si pelos outros*, realizada a partir de sua experiência no relacionamento com os pais e que se torna, assim, uma norma internalizada pela articulação entre o saber profissional da protagonista sobre a perda auditiva, e a relação individualizada de Júlia com cada um dos pais:

04. Júlia: (...) o que eu vejo (...) um pouco misturado com o trabalho que eu faço sempre que você fala (...) tem **gente** [pais] que (...) pede para ouvir mais e tem **aqueles** [pais] que é (...) muito difícil no primeiro momento porque remete a tudo o que já passou...

Ainda no mesmo enunciado (04), Júlia prossegue, como destacado no fragmento a seguir, estabelecendo uma diferença entre esses pais. Ela percebe a necessidade de esclarecer informações *mais técnicas* aos pais de crianças as quais estão em atendimento há mais tempo e que ainda têm uma expectativa pela reversibilidade da perda de audição:

04. Júlia: então crianças que já estão em atendimento durante um tempo muito grande que (...) sempre existe o porquê (...) e às vezes quando **a gente dá** uma **explicação** um pouco **mais técnica** a atenção é sempre muito voltada principalmente assim pra esses pais...

Júlia percebe, portanto, que diante da norma, o esclarecimento das questões *mais técnicas* é dirigido, principalmente, aos pais que, mesmo tendo os filhos atendidos há mais tempo, permanecem com o questionamento relacionado à irreversibilidade da perda auditiva,⁵⁴ passando, na experiência da protagonista, a ser uma renormalização. O discurso apresenta-se distanciado do momento de enunciação (plano não embreado) e, portanto, é possível afirmar que tal renormalização passa a ser uma norma internalizada na atividade da protagonista deste trabalho:

⁵⁴ Esse questionamento é abordado no item 5.1 (b).

QUADRO 11 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 04
-a gente	- dá - é	(...) às vezes quando a gente dá uma explicação um pouco mais técnica a atenção é sempre muito voltada principalmente assim pra esses pais...

b) A importância da explicação sobre o Programa de Inclusão Escolar

Ao concordar com a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, firmada em Jomtien (Tailândia, 1990), e expandida com a apresentação dos postulados de Salamanca (Espanha, 1994),⁵⁵ o governo brasileiro, optou por conceber um sistema educacional inclusivo. Mostrando-se em consonância com os princípios apresentados em Salamanca, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, o governo brasileiro prevê o acesso de pessoas com necessidades educacionais às escolas regulares e, também, a responsabilidade das escolas nessa integração. Esses princípios devem partir de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às necessidades especiais.

Sob esse foco, as políticas educacionais devem levar em conta as diferenças individuais e, especialmente, com relação às pessoas com perda auditiva, destaca-se a importância da língua de sinais como meio de comunicação. Deve-se, assim, assegurar o acesso dessas pessoas à língua de sinais de seu país. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou em classes especiais, na escola regular – deveria ser considerada apenas nos casos em que a educação, nas classes regulares, não seja capaz de satisfazer as necessidades educativas ou sociais.

Esta investigação, com base na abordagem ergológica, pretende refletir sobre o trabalho da protagonista com pais de crianças com perda auditiva, levando em consideração os três pólos: político, econômico e dos usos de si. Assim sendo, o pólo dos usos de si sofre influência dos dispositivos estabelecidos na Declaração de Salamanca que, no pólo político, propõem o estabelecimento de medidas para as

⁵⁵ A *Estrutura de Ação em Educação Especial*, adotada pela *Conferência Mundial em Educação Especial*, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Unesco e realizada em Salamanca em junho de 1994, teve como objetivo informar as políticas e as ações governamentais a respeito da implementação da *Declaração de Salamanca* sobre os princípios e as práticas em Educação Especial.

políticas educacionais de cada país, *assegurando*, desse modo, a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo.

O trabalho do fonoaudiólogo, portanto, sofre influências de determinações decorrentes do pólo político, visto que as crianças, pacientes desses profissionais, vêm sendo, nos últimos anos, transferidas para escolas regulares. Desse modo, esse profissional depara, muitas vezes, com dúvidas dos pais, com relação ao programa de integração que vem sendo implantado.

Na interação com os pais deste grupo de discussão, destacada nos Trecho 12, Júlia percebe a necessidade de explicar o Programa de Inclusão Escolar (Trecho 15):

TRECHO 12

(...)
Mônica: falam... falam na televisão que os professores estão se preparando pra receber as crianças... mas até agora nada... pelo menos..
[
Maria: mas eu também acho que é pras crianças que já têm um bom preparo né?

TRECHO 15

Júlia: como tá começando a ser implantado... a cidade é muito grande... ainda não são todas as escolas que estão tendo... né?... esse tipo de acolhimento⁵⁶... mesmo pra ter um acolhimento o professor precisa ter um prePAro especiAL... e não são todos os professores que têm... mas a tendência pro fuTUro é que não... é que a escola especial... né?... as escolas que têm aquelas salas especiais não existam mais e tanto o aluno (comum tanto com) um tipo de dificuldade possa ser inserido dentro do contexto... dentro das atividades normais desde que tenha um professor preparado pra atender essas atividades... essas necessidades...

Diante dessa explicação de Júlia para o grupo de discussão (Trecho 15), Carla recupera a história de sua filha, destacado no Trecho 17:

⁵⁶ *Acolhimento* é um termo utilizado na Declaração de Salamanca, entretanto, diferentemente do conceito de *acolhimento* da Fonoaudiologia, denota a aceitação de alunos com deficiência nas escolas regulares.

TRECHO 17

Carla: ...é... o ano passado... tinha... é... por ordem do governo... não poderia mais existir sala especial... a classe especial... **era pra pegar todos os surdos e dividir nas salas conforme é... o ano que eles estivessem cursando...** mas... pra Carolina não foi bom...

Na confrontação com as imagens, Júlia recupera a fala de Carla, fazendo a citação no plano embreado:

14. Júlia: (...) **ela** [mãe] **falou** uma coisa muito importante assim... (...)

Ainda nesse enunciado, o discurso passa para o plano não embreado e há o emprego do enunciador genérico (*a gente*). Como destacado no fragmento a seguir (enunciado 14), Júlia expressa uma experiência que vem sendo vivenciada pelos profissionais desse campo profissional:

14. Júlia: (...) ela [mãe] falou uma coisa muito importante assim... que **a gente esbarra** às vezes em algumas coisas algumas situações na atuação porque... de repente essa a história da... inclusão virou assim *vamos acabar com a escola especial...*

QUADRO 12 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 14
- a gente	- esbarra	(...) ela [mãe] falou uma coisa muito importante assim... que a gente esbarra às vezes em algumas coisas algumas situações na atuação porque... de repente essa a história da... inclusão virou assim <i>vamos acabar com a escola especial...</i>

c) A importância do *acolhimento* aos pais

Ao repensar o papel de cada um dos envolvidos no processo terapêutico (criança, pais e o próprio terapeuta), o fonoaudiólogo percebe um relacionamento com a família

no qual haja um espaço para que os sentimentos e as emoções dos pais possam ser expressos (Bevilacqua, 1985; Bevilacqua & Balieiro, 1984). Desse modo, valorizando os canais de *escuta* e de *compreensão* (Franco, 1992; Holzheim et al., 1997), o fonoaudiólogo procura auxiliar na organização das histórias da família (Franco, 1992).

Na confrontação das imagens, há dois momentos nos quais Júlia comenta o acolhimento. O primeiro deles, relacionado à dificuldade de se falar sobre o diagnóstico,⁵⁷ a protagonista comenta a necessidade de o profissional dar o *acolhimento* aos pais:

07. Júlia: (...) pra mim assim dar diagnóstico é muito **difícil... é complicado** você [pais] tem que ter um... alguém [profissional] que esteja ali pra **dar acolhimento...**

No segundo momento, quando confrontada às imagens, a protagonista fala sobre o acolhimento como uma ação *importante* no trabalho do fonoaudiólogo:

15. Júlia: *olha alguém que acolheu...* acolher é **importante...** dar o **acolhimento** pro pai pro paciente é... **importante** (...) é uma das nossas é... das nossas ações (...) durante a atuação (...) fonoaudiológica enquanto terapeutas dar **acolhimento** também além de escuta... **acolhimento...** isso é **importante...**

Este enunciado (15) é produzido na confrontação das imagens do grupo de discussão quando Carla relata (Trecho 21) as dificuldades encontradas na inclusão escolar, explicando que, para a sua filha, estudante de escola regular, a mudança de professora foi positiva para o aprendizado:

TRECHO 21

(...)

Carla: meio ano que ela ficou com a professora... metade do ano é como se ela tivesse aproveitado o ano todo...

Júlia: que bom deu certo... **alguém que acolheu...** né?

[

Carla: deu certo

⁵⁷ Sobre a dificuldade de se falar sobre o diagnóstico ver o item 5.1 (b).

Na confrontação, o comentário da protagonista parte da situação específica do grupo, recuperando, portanto, a sua própria fala, na interação com Carla:

15. Júlia: *olha alguém que acolheu (...)*

Embora esse comentário diga respeito à ação de uma professora, Júlia, prossegue revelando o *acolhimento*, como mais uma ação considerada importante na relação do fonoaudiólogo com os pais e/ou paciente.

No fragmento do enunciado 15, o uso de um *eu* expandido está relacionado à construção de um discurso distanciado do momento de enunciação (plano não embreado) e revela uma ação importante e própria ao terapeuta, ou seja, estável nesse campo profissional:

15. Júlia: *olha alguém que acolheu... acolher é importante... dar o acolhimento pro pai pro paciente é... importante (...)* é uma das (...) nossas ações (...) durante a atuação (...) fonoaudiológica enquanto terapeutas dar **acolhimento** também além de escuta... **acolhimento**... isso é **importante**...

QUADRO 13 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 15
- nossas	- é	acolher é importante... (...) é uma das nossas ações durante a atuação (...) enquanto terapeutas (...)
- terapeutas	- é	

Há uma observação aqui a ser feita sobre a utilização do conceito de *acolhimento*, pertencente à Fonoaudiologia. Diferentemente do senso comum, aqui o termo significa, de forma simplificada, uma ação na qual as questões do paciente ou dos pais, consideradas importantes pelo fonoaudiólogo, são mobilizadas, tanto na atividade terapêutica como no grupo de pais. Na autoconfrontação, a protagonista, talvez pelo fato de saber que a pesquisadora é também fonoaudióloga, não se preocupou em explicar os conceitos teóricos, próprios a essa área. A pesquisadora, então, chamou a atenção para essa noção, solicitando a explicação à protagonista:

15. Júlia: *olha alguém que acolheu... acolher* é importante... dar o **acolhimento** pro pai pro paciente é... importante eu acho que é uma das nossas é... das nossas ações né?... durante a atuação assim... fonoaudiológica enquanto terapeutas dar **acolhimento** também além de escuta... **acolhimento**... isso é importante...

15. Pesquisadora: e o que seria o **acolhimento**?

É interessante notar que o sentido de acolhimento parece estar implícito na ação da protagonista deste trabalho:

15. Júlia: acolhimento... como é que eu vou definir?... **é difícil definir isso depois de um tempo...**

Na tentativa de definir o sentido de *acolhimento*, Júlia comenta as situações que requerem um profissional *acolhendo* o pai e/ou o paciente. No seu comentário, destacado no fragmento do enunciado 15, a protagonista afirma que o terapeuta procura *cuidar, receber, conduzir, escutar, orientar* os pais para *apontar* as questões que tornam *difícil* a situação pela qual os pais e/ou pacientes passam, para então tentar fazê-los *refletir* sobre tais questões:

15. Júlia: é... você ter alguém [pai e/ou paciente] numa **situação em sofrimento**... (...) você enxerga questões (...) que precisam de alguém... que... **cuide** (...) ou (...) que possa (...) **orientar** da melhor maneira possível (...)
(...)

15. Júlia: (...) tá envolvido você **escuTAR** (...) **orienTAR**... e... (...) conseguir captar ali onde estão as questões mais fundamentais... e tentar **apontar** (...) numa tentativa de fazer a pessoa [pai e/ou paciente] **refletir** ou (...) pra gente tentar encontrar a melhor forma possível de **conduzir**... (...) acolher é **receber**... (...) **escutar**... **conferir** o que você [pai e/ou paciente] tem de demanda... o que você pode fazer por aquele sujeito [pai e/ou paciente] entendeu? (...)

A construção do enunciado 15 se dá no plano não embreado, o que torna o acolhimento uma ação estável, além de incluir o *eu enunciator* nesse campo profissional. O enunciator genérico refere-se a um representante (*você, alguém, a gente*)

responsável pelo *acolhimento* enquanto um *fazer* desse campo profissional, na relação com o outro. Pelo movimento discursivo, é possível notar que essa ação é dirigida aos pais e/ou pacientes:

QUADRO 14 – Plano não embreado

Enunciador genérico	Presente não-dêitico	Fragmento do enunciado 15
- você - você - alguém - [alguém]	- ter - enxerga - cuide - possa orientar	(...) é... você ter alguém numa situação em sofrimento... (...) você enxerga questões (...) que precisam de alguém... que... cuide (...) ou (...) [alguém] que possa (...) orientar da melhor maneira possível né?
- você - [você] - [você] - [você] - [você] - pra gente - [a gente] - você	- escutar - orientar - conseguir captar - tentar apontar - fazer - tentar encontrar - conduzir - pode fazer	(...) tá envolvido você escuTAR (...) orienTAR ... e... (...) conseguir captar ali onde estão as questões mais fundamentais... e tentar apontar (...) numa tentativa de fazer a pessoa refletir ou (...) pra gente tentar encontrar a melhor forma possível de [a gente] conduzir ... (...) (...) acolher é receber... (...) escutar... conferir o que você tem de demanda... o que você pode fazer por aquele sujeito (...)

Apresentadas as reflexões referentes à *complexidade* e à *importância* do trabalho com pais, a partir da análise da embreagem enunciativa e do movimento dialógico dos temas, exponho as conclusões que tais análises me permitiram alcançar, na articulação entre as categorias lingüísticas, as noções ergológicas e as da Clínica da Atividade.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição se dá, nesta investigação, a partir de dois planos: do discurso e da atividade. Para recuperar características da trajetória da atividade, é realizado um levantamento bibliográfico sobre esse tipo de trabalho que pode ser desenvolvido, também, por professores, assistentes sociais e psicólogos. É possível observar, com base no levantamento bibliográfico, as diferenças nos objetivos específicos do trabalho com pais desenvolvido por profissionais sob o aspecto educacional, psicológico e fonoaudiológico.

Os trabalhos desenvolvidos por professores são marcados pelo seu caráter de *orientação*, pois, em princípio, objetivam a informação. Por sua vez, o trabalho psicoterápico objetiva o envolvimento de questões psíquicas, nem sempre associadas à perda auditiva e, desse modo, afasta-se do caráter de orientação atribuído ao trabalho educacional.

No âmbito fonoaudiológico, é possível perceber, ao longo da história da atividade, a transformação do papel do terapeuta no relacionamento com os pais, pois parte-se de um posicionamento mais informativo para um outro que visa compreender o momento da família, considerando as emoções, sentimentos e dúvidas dos próprios pais. Com base nas noções de normas antecedentes e renormalizações, ganha destaque a transformação dessa atividade que, dirigida aos pais, possui normas que foram sendo *estilizadas* e, com o tempo, inauguram uma variante do gênero. A informação antes considerada norma única é deixada de lado, e o coletivo de trabalho assume um novo posicionamento diante da família do paciente. A estilização é, portanto, um fator responsável pela transformação e pelo desenvolvimento do gênero da atividade.

Para estas considerações finais, recupero a reflexão sobre a atividade com pais desenvolvida nesta investigação. Em primeiro lugar, entretanto, é necessário retomar os elementos discursivos e da atividade revelados durante a autoconfrontação simples adaptada para esta pesquisa.

Há duas considerações a serem feitas sobre o método da autoconfrontação e a adaptação realizada para esta pesquisa: a atividade de trabalho escolhida para a análise e o coletivo de trabalho. O método desenvolvido pela Clínica da Atividade compreende a análise de uma atividade de trabalho *stricto sensu*, ou seja, uma atividade realizada regularmente em uma instituição, empresa etc.; neste caso, a atividade de trabalho, objeto de estudo, foi elaborada especificamente para esta dissertação, com objetivo estrito de pesquisa.

Com relação ao coletivo de trabalho, diferentemente do método da autoconfrontação elaborado pela Clínica da Atividade, no qual há um coletivo de trabalho que elege os atores sociais que realizam a co-análise, nesta investigação, a protagonista foi convidada, pela pesquisadora, a participar do estudo. O coletivo profissional não é compreendido aqui no seu sentido empírico, mas para além dos fonoaudiólogos que trabalham na Derdic, considero todos os profissionais que concebem a família do paciente como elemento essencial no processo terapêutico. Desse modo, no diálogo estabelecido, durante a análise, entre as publicações científicas da área e a atividade realizada nesta investigação foi possível, a partir da adaptação da autoconfrontação simples, identificar discursivamente o coletivo de trabalho. Assim, as normas que se tornam recursos para a realização do trabalho e, concomitantemente, as atualizações dessas normas pela protagonista, consideradas aqui como renormalizações são reveladas.

Embora essas duas considerações façam do método da coleta de material de análise uma adaptação da autoconfrontação desenvolvida pela Clínica da Atividade, o elemento essencial é mantido: os comentários da protagonista do trabalho sobre sua ação acontecem em tempo e espaço diferentes do momento de enunciação do grupo de discussão.

Nesse sentido, conservando o caráter dos atores sociais como co-construtores da pesquisa, tomou-se o cuidado de fazer com que a protagonista participasse durante quatro meses da elaboração do grupo de discussão, o que possibilitou um envolvimento

em várias etapas da pesquisa e a garantia de manter um espaço de descoberta, sem o qual o dispositivo autoconfrontativo perderia o seu caráter de co-construção, podendo aproximar-se de um método de entrevista, por exemplo.

Como afirmado anteriormente, as normas antecedentes do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva consideradas nesta pesquisa são: (a) os relatos publicados no meio científico; (b) os objetivos estabelecidos entre a protagonista e a pesquisadora; e, também, (c) as normas internalizadas pela protagonista. No discurso de Júlia foi possível perceber vozes referentes a esses três níveis de normas antecedentes.

Os relatos publicados no meio científico travam diálogo com as normas reveladas na autoconfrontação pela protagonista, isto é: (a) o trabalho ser realizado com o pai e com a mãe; (b) o papel de promotor(a) da discussão no trabalho com pais realizado em grupo; (c) o esclarecimento aos pais sobre o diagnóstico e o prognóstico; (d) a explicação sobre o Programa de Inclusão Escolar; e (e) o acolhimento aos pais. Com relação aos objetivos estabelecidos entre a protagonista e a pesquisadora, aparecem as renormalizações operadas na condução do trabalho, visto que esses objetivos centram-se na discussão do grupo sobre o filme assistido. Assim, a atividade centrada na tarefa e na discussão, baseada nos *grupos operativos*, torna-se norma para esta atividade. Na autoconfrontação são reveladas normas que poderiam ter sido renormalizações, mas que pela experiência da protagonista tornaram-se normas internalizadas.

Desse modo, pode-se afirmar que há uma relativa estabilidade no plano discursivo, indicando uma estabilidade do gênero da atividade, porque a constituição do ofício se dá na relação com os pais e algumas questões apresentam-se como estáveis, tanto nas publicações da área, quanto na atividade com esse grupo de pais. Essa estabilidade é refletida a partir de dois temas que compõem o trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda de audição: *a complexidade do trabalho do fonoaudiólogo* e *a importância do trabalho do fonoaudiólogo*.

O registro em vídeo da atividade com os pais permite a recuperação de uma enunciação concreta, na qual a protagonista revela um debate de valores que articula as normas antecedentes e o que é considerado *justo* e *certo* por ela. Esse debate revela a

tensão estabelecida entre o seu conhecimento profissional, a irreversibilidade da perda auditiva e a expectativa dos pais da reversibilidade da perda de audição.

O estudo do trabalho do fonoaudiólogo com pais de crianças com perda auditiva, realizado na interface da Lingüística Aplicada com as abordagens da Ergologia e da Clínica da Atividade, permite o embasamento em teorias que estudam a atividade humana de trabalho, possibilitando, a partir da criação verbal, uma reflexão da heterogeneidade das relações sociais, estabelecida na tensão entre as normas e a vida no trabalho.

Assim, esse novo campo do conhecimento permite, nesta investigação, ultrapassar o estudo na forma de relatos que, no geral, apesar de evidenciarem a importância dessa atividade, colocam os pais como sujeitos da pesquisa, não refletindo sobre a complexidade envolvida na atividade de trabalho do fonoaudiólogo. Além disso, a adaptação do método da autoconfrontação simples possibilita analisar o trabalho, atribuindo ao fonoaudiólogo o papel de protagonista da investigação e, a partir do movimento dialógico dos seus comentários, enfatizar os traços que parecem compor um gênero de atividade do fonoaudiólogo, sendo eles: (a) questões referentes ao *esforço* em aumentar a participação dos pais; (b) a *dificuldade* em falar sobre as questões da perda auditiva; e (c) a *dificuldade* do trabalho realizado em grupo, para então, destacar: (a) a *importância* do esclarecimento aos pais; (b) a *importância* da explicação sobre o Programa de Inclusão Escolar; e (c) a *importância* de dar acolhimento aos pais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. C. de. (1991). “Grupo de mães de crianças deficientes auditivas: o impacto do diagnóstico”. *Revista Distúrbios da Comunicação*, n.4 (2), São Paulo, p.199-209.

ALMEIDA, E. C. de; BEVILACQUA, M. C. (1987). “O trabalho do fonoaudiólogo com um grupo de pais de crianças deficientes auditivas”. *Revista Distúrbios da Comunicação*, n.3/4 (2), São Paulo, p.153-9.

AMIGUES, R. (2004). “Trabalho do professor e trabalho de ensino” In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho - uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. p.35-53.

BAKHTIN, M. (Volochínov) (1929/1992) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6.ed. São Paulo: Hucitec. [*Le marxisme et la philosophie du langage*. Leningrad, 1929; Paris: Minuit, 1977].

BAKHTIN, M. (1984/1992). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. [*Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.]

BALIEIRO, C. R. et al. (1989). *O que você sabe sobre a deficiência auditiva?* Guia de orientação aos pais. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

BALIEIRO, C. R.; FICKER, L. B. (1997). “Reabilitação aural: a clínica Fonoaudiológica e o deficiente auditivo”. In: LOPES FILHO, O. de C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. p.311-26.

BENVENISTE, E. (1966/2005). “Natureza dos pronomes”. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, Pontes. [*Problèmes de Linguistique Générale*. Paris, Gallimard. p.277-83.]

BEVILACQUA, M. C. (1985). *Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas*. Tese de doutorado, Psicologia da Educação, PUC-SP.

BEVILACQUA, M. C.; BALIEIRO, C. R. (1984). “Programa para deficientes auditivos de 0 a 5 anos”. *Cadernos Distúrbios da Comunicação – Audiologia Educacional* 1. São Paulo: Derdic/PUC-SP.

BRAIT, B. (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

BRANDÃO, H. N. (1997). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

_____ (2001). “Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo”. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: Fapesp.

CANGUILHEM, G. (1966/1995). *O normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza de R. C. Barrocas; revisão Jorge Alberto Costa e Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CARVALHO, A. P. P. (2001). *Encontro entre mães e terapeutas de crianças surdas: a questão da diversidade sócio-cultural em programas de intervenção*. Dissertação de mestrado, Fonoaudiologia, PUC-SP.

CARVALHO, J. M. (1992). “O trabalho do psicólogo na escola especial com grupo de orientação aos pais de crianças deficientes auditivas”. *Distúrbios da comunicação*, São Paulo, 5 (1), p.59-68, setembro.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (1986). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v.II: Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, p.9-10.

CELANI, M. A. A. (1992). “Afiml o que é Lingüística Aplicada?” In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). *Lingüística Aplicada – aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coord. da tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto.

CLOT, Y. (2004) Transcrição de Marina Gonçalves Buzzo do curso *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*, ministrado na PUC-SP, de 20 a 24 de setembro de 2004.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. (2000). “Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler”, *Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, n.4, Paris: Martin Media, p.7-42.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. (2001). “Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité”. *Education Permanente*, n.146, p.17-25.

DI FANTI, M. G. C. (2004). *Discurso, trabalho & dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/ patrão*. Tese de doutorado, LAEL, PUC-SP.

FAÏTA, D. (1997). “Communiquer... les mots de l’expérience”. *Etudes de Communication*, n.20, Lille: Université Charles de Gaulle.

_____ (2002). “Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto”. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

_____ (2004). “Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor”. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

_____ (2005). “Gênero da atividade e estilos de conduzir um trem”. In: *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti e Marcos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora. p.55-77.

FRANÇA, M. (2002). *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. Tese de doutorado, LAEL, PUC-SP.

FRANCO, M. L. Z. (1992). *Família em fonoaudiologia*. Dissertação de Mestrado, Estudos Pós-graduados em Distúrbios da Comunicação, PUC-SP.

FREITAS, M. T. A. (2003). “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimento”. In: FREITAS, M. T. A., JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez (Coleção questões da nossa época, v.107).

GOLDFELD, M. (2001). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

GOMES, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed. p.71-107.

GUEDES, Z. C. F. (1989). “Grupo de pais: uma experiência de mútua compreensão”. *Distúrbios da Comunicação*, n.3 (01), São Paulo, p.49-55.

GUÉRIN, F. et al. (1997/2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Trad. Giliane M. J. Ingratta e Marco Maffei. São Paulo: Edgard Blücher. [Comprendre le travail pour le transformer. Paris. Ed. de l'ANACT.]

HARRISON, K. M. P. (1994). *A surdez na família: uma análise de depoimentos de pais e mães*. Dissertação de mestrado. Distúrbios da Comunicação, PUC-SP.

HOLZHEIM, D. C. P. M.; LEVY, C. C. A. da C.; PATITUCCI, S. P. R.; GIORGI, S. B. (1997). *Família e fonoaudiologia: o aprendizado da escuta*. In: LOPES FILHO, O. de C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. p.415-36.

LIMA, M. C. M. P.; SOUZA, R. M. de (1992). “Curso por correspondência para pais de crianças deficientes auditivas da clínica John Tracy: uma experiência brasileira”. *Distúrbios da Comunicação*, n.5 (1), São Paulo, p.19-40.

LOPES FILHO, O. de C. (1997). *Deficiência auditiva*. In: *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. p.3-24.

LORA, A. B. (1984). *A família orientada como condição básica para o desenvolvimento da criança portadora de deficiência auditiva*. Dissertação de Mestrado, Serviço Social, PUC-SP.

_____ (1992). “Aspectos básicos para a orientação da família e da criança portadora de deficiência auditiva”. *Distúrbios da Comunicação*, n.5 (01), São Paulo, p.87-108.

LUTERMAN, D. M. (1979). *Counseling parents of hearing-impaired children*. Boston: Little Brown and Company.

_____ (1984). *Counseling the communicatively disordered and their families*. Boston: Little Brown and Company.

MAIA, S. M. (1986). “Considerações sobre a família no contexto fonoaudiológico”. *Distúrbios da Comunicação*, n.1 (1), São Paulo, p.21-3.

MAINGUENEAU, D. (1998/2004). *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez. [*Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.]

MARZOLLA, A. C. (1991). “Reflexões sobre o trabalho do psicólogo com grupo de mães de deficientes auditivos em uma escola especial de 1º grau”. *Distúrbios da comunicação*, n.2 (4), São Paulo, p.228-31.

NOUROUDINE, A. (2002). “A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho”. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez. p.17-30.

NUÑES, B. (1991). *El niño sordo y su familia: aportes desde la psicología clínica*. Buenos Aires: Ed. Troquel Educación.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1980/1982). “Técnica dos grupos operativos”. In: *O processo grupal*. Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso; revisão Mônica S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. [*El proceso grupal*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión SAIC. p.87-98.]

RUBINO, R. (1994). “Entre o ver e ler: o olhar do fonoaudiólogo em questão”. In: LIER-DEVITTO, M. F. (org.). *Fonoaudiologia – no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez. p.69-90.

SCHWARTZ, Y. (1996). “Trabalho e valor”. *Tempo Social; Rev. Sociologia – USP*, v.8, n.2, p.147-58.

_____ (1997). “Travail et ergologie”. In: SCHWARTZ, Y. (org.). *Reconnaissances du travail*. Pour une approche ergologique. Paris: PUF. p.1-37.

_____ (1998). “Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel”. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.65, p.101-39.

_____ (2000). “Trabalho e uso de si”. *Pró-Posições*, n.5 (32), v.I, p.34-50.

_____ (2004). Conferência “Ergologia – competências, ofício do professor”, proferida na PUC-SP em 24 de agosto de 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (2001). “Estudos enunciativos: atividades de linguagem em situação de trabalho”. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Fapesp/Pontes. p.131-46.

_____ (2002). “Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto”. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

_____ (2003). “O ensino como trabalho”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.44, Campinas: Unicamp/IEL.

_____ (2004a). “O ensino como trabalho”. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

_____ (2004b). “Quais as contribuições da lingüística aplicada para a análise do trabalho?” In: Figueiredo, M.; Athayde, M.; Brito, J. & Alvarez, D. (orgs) *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro, Ed. DP & A. p. 188-213.

VEER, R. V. der; VALSINER, J. (2001). *Vygotsky – uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola.

VIEIRA, M. (2002). *A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico*. Tese de doutorado, LAEL, PUC-SP.

_____ (2003). “Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho”. *Intercâmbio*, v.XII, LAEL, PUC-SP.

YOZO, R. Y. K. (1996). *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ágora.

Textos na Internet:

www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html (acessado em 27/10/2005).

www.dislexia.org.br/leis/lei004.html (acessado em 27/10/2005).

ANEXO 1

RESENHAS DOS FILMES

Filhos do silêncio

(1986, drama – norte-americano) *Direção* Honda Haines

Um dos filmes mais aclamados pela crítica na década de 80 (*Filhos do silêncio* recebeu 4 indicações para o Oscar da academia e ganhou o de melhor atriz para Marlee Matlin). Baseado no sucesso da Broadway, conta a história de amor de John Leeds (*William Hurt*), um idealista professor de deficientes, e uma decidida moça surda, chamada Sarah (*Marlee Matlin*). No início, Leeds vê Sarah como desafio à sua didática. Mas logo, o relacionamento dos dois transforma-se num romance passionai, que rompe a barreira do silêncio que os separa.

Gestos de amor

(1992, cinema europeu – italiano) *Atores*: Chiara Castelli, Gaetano Carotenuto, Anna Banaiuto.

Direção: Liliana Cavani

Fausto é um jovem surdo, de família rica, cuja mãe superprotetora faz de tudo para que o filho não admita a sua deficiência. Tia Ágata é sua amiga e confidente e faz com que Fausto se aproxime de um grupo de deficientes auditivos. Após a morte da tia sua vida muda radicalmente, liberta-se das intromissões da mãe e se envolve com Helena, uma garota que conheceu no grupo que freqüentava; ela incentiva-o a continuar os estudos que havia abandonado. Conhece um dançarino de “Butô”, o japonês Akira, e descobre o poder da dança como uma forma de superar as dificuldades. Surge, então, um sentimento de cumplicidade entre Fausto e Helena. Freqüentando a associação dos deficientes, acaba por descobrir que é um erro não admitir a surdez. Mais uma vez sua mãe interfere em sua vida, agora para afastá-lo para sempre de Helena. Mas um acidente muda todos os seus planos.

Mr. Holland – adorável professor

(1995, drama – norte-americano) *Atores*: Richard Dreyfuss, Glenna Headly, Jay Thomas, Olympia Dukakis. *Diretor*: Stephan Herek

Em 1964, o jovem compositor Glenn Holland decide dar aulas de música, enquanto economiza para dedicar todo seu tempo à composição de sua sinfonia. Os alunos estão longe das

expectativas de Gleen, que, para cativá-los, traz para a aula o então maldito Rock'n'Roll. A família Holland cresce com a chegada de Cole e novas prioridades são estabelecidas. A sinfonia fica praticamente esquecida, ainda mais quando descobre que o filho nascera surdo. Holland isola-se da família. Anos mais tarde repensa sua vida e decide dar a grande virada. Organiza um concerto para deficientes auditivos. Agora tem o filho novamente ao lado e divide com ele o amor pela música. Chegam os anos 90, sua matéria não é mais prioridade no currículo escolar, Holland é obrigado a aposentar-se. Mas a vida ainda lhe reserva uma surpresa extraordinária.

A música e o silêncio

(1999, cinema europeu – alemão) *Direção:* Caroline Link

A música e o silêncio é a história de Lara, menina que renuncia a tudo o que mais gosta na vida para tomar conta de seus pais, surdos-mudos. Na adolescência Lara revê sua tia Clarissa, uma bem sucedida clarinetista de jazz. Lara apaixonou-se pela música e decide dedicar-se de corpo e alma aos estudos do instrumento musical. Anos mais tarde, já uma bela mulher, Lara prepara-se para entrar no conservatório de Berlim, quando conhece Tom, homem com quem vai dar novo sentido a sua vida. Indicado ao melhor filme estrangeiro, *A música e o silêncio* é um filme que vai tocar seu coração.

Na companhia de homens

(1997, drama – canadense) *Diretor:* Neil LaBute

Aparentemente abandonados por suas namoradas, Chand e Howard, dois executivos em viagem de negócios, resolvem se vingar das mulheres em geral a fim de restaurar o “orgulho ferido” dos machos. Elaboram um plano para afagar seus próprios egos. Para isso precisam de uma vítima, uma mulher a mais desprotegida e carente possível. O plano é seduzi-la e abandoná-la. A vítima ideal é encontrada em Cristine, uma secretária muito atraente, porém com deficiência auditiva. O que inicialmente era para ser uma brincadeira inconseqüente vira uma guerra psicológica, um filme altamente polêmico, politicamente incorreto e cheio de lances de humor negro.

Tortura silenciosa

(1992, suspense – norte-americano) *Atores:* Marleen D. B. Sweeney, Martin Sheen. *Diretor:* Robert Greenwald

Jillian Shanahan, embora deficiente auditiva, leva uma vida normal como professora de aeróbica. Mickey, um de seus alunos, minutos antes de ser levado pela polícia para interrogatório, esconde, sem que Jillian perceba, uma rara moeda roubada no seu aparelho de “bip”. Mas Mickey sofre um acidente fatal. A partir disso, coisas estranhas começam a

acontecer, Jillian é perseguida e sua casa é invadida, sua melhor amiga é vítima de um atentado. Ben, amigo de Mickey, suspeita que o policial Book, designado para investigar a casa, é responsável pelos terríveis acontecimentos. Ben e Jullian unem-se para tentar desvendar o mistério, mas muitos fatos inesperados ainda estão para acontecer até o surpreendente final.

ANEXO 2

NORMAS UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES

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	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou 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 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?
Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> 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”...

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DA EDIÇÃO DOS ENCONTROS

Ana, tia de Joana.

Carla e José, pais de Carolina.

Fernanda, mãe de Fabiana.

Flávia, mãe de Kelly.

Larissa, mãe de Diego.

Maria, mãe de João.

Mariana, mãe de Juliana.

Mônica, mãe de Nádia.

Júlia – fonoaudióloga/ protagonista

Na transcrição foram utilizados nomes fictícios para os pais, para as crianças e para a fonoaudióloga/ protagonista.

1º Fragmento (referente ao 2º encontro)

Júlia: No filme a gente vê que pra família é difícil aceitar... né? O pai que demorou pra aceitar... né? A mãe é que foi atrás... e tudo mais... como é assim pra vocês?

Flávia: sempre a mãe... né?

Júlia: sempre a mãe?

((risos))

Mônica: porque eu que fui atrás... de tudo eu que fui atrás. Meu marido mesmo só trouxe uma vez antes... (depois que eu aprendi e vim.. só)... acabou... né? ele trouxe aqui a primeira vez também que eu deixei ...() Nunca participou assim... de vim... de participar junto de uma ... de um dia assim. () que o pai NUNca esteve presente a qualquer uma da...assim... da...

Júlia: da atividade.

Mônica: da atividade mesmo dele... sendo na escola ou em outro lugar... né?

Júlia: mas a gente aqui tem um pai presente... né?... que acomPANHA...

((risos))

José: porque eu já passei por uma surdez (muito grande)... fiquei dez... doze anos... surdo...

Larissa: nossa!

José: através da Carolina que foi fazer o teste... aí a médica perguntou se isso era de nascença aí eu falei não... então...

Júlia: como que foi? desculpa...

José: caí de moto... eu tava andando de moto.

[

Júlia: AH...

[

Carla: foi trauma acústico.

José: aí fez uma infecção nos dois ouvidos... daí eu perdi toda audição... então o que eu passei nesses doze anos... pra mim foi horrível... então...por isso que eu tô participando... porque... o que... o que eu passei... não quero... NÃO QUERO que minha filha passe...() (eu acabei operando)...

Júlia: o senhor fez a cirurgia?

José: eu fiz a cirurgia... foi através da Carolina que eu ganhei (voltei a escutar)...

Júlia: olha que coisa!

José: e... mês que vem agora eu vou ter que fazer novamente o exame (eu operei um ouvido e depois fiz o exame)...

Júlia: existem casos diferentes de perda de audição... tem a perda que é causada por... otite... por inflamação no ouvido... e aí é uma situação que às vezes dependendo do caso dá pra corrigir com a cirurgia... né? agora... outras perdas como a que... a criança já nasce que a gente chama de congênitas... né? ou então... que a criança adquire através de algumas doenças como a meningite no caso... Aí já é mais difícil tratar a CUra... o que a gente têm são algumas... alguns... instrumentos... algumas estratégias né? e... equipamentos como o apaRElho que vão tá dando conta de tenTAR suprir uma necessidade... né? alguma coisa que tá com um problema então que vai corrigir ... e junto disso o trabalho... pra que tudo o que a criança perceba tenha sentido... pra ela poder se desenvolver melhor... né?

José: e... a Carolina... eu tenho observado ela (que ela fica junto das outras crianças) normal... ela entende tudo o que as crianças faz (ela brinca com as outras crianças)... ela acompanha tudo... então pra uma pessoa que não conhece a Carolina fala que ela é normal...

Júlia: muito bom...

Larissa: (o meu filho também).

Júlia: é?

Maria: o João também...

José: quando eu perdi a minha audição... quando eu perdi a minha audição...

[

Júlia: o João também?

Maria: ele convive com as pessoas normal...

[

José: quando eu perdi a... quando eu perdi a minha audição...aqui começou a afetar também ((apontando para a cabeça)).

Júlia: ((meneio positivo com a cabeça)).

2º Fragmento (referente ao 2º encontro)

José: a senhora é médica... né?

Júlia: eu sou fonoaudióloga...

José: é... a senhora... acha po... a senhora acha que tem POSSibilidade (dessas crianças voltar) a ouvir e falar?

Júlia: VOLTAR A OUVIR como NÓS... é muito.. . é diferente. O que POde proporcionar a... o que seria a VOLta da audição tem... dependendo do tipo da lesão... dependendo do tipo de perda são muitos os tipos... é muito variado... então as perdas elas ... a origem pode influenciar... muitas perdas de audição não têm origem esclarecida não têm origem definida... MAS a medicina tá evoluindo pra quem sabe de repente tentar entender por que que acontece... né?...pra poder tentar prevenir antes... então os estudos estão evoluindo pra isso... o que... o que FAZ com que a criança possa ter um desenvolvimento mais próximo de um desenvolvimento normal... que é o que todo mundo quer... né? que a criança tenha um desenvolvimento normal... é o uso de aparelho e o uso de terapia... que vai fazer que aos poucos todas as dificuldades possam ser... é... diagnosticadas e corrigidas... né? ENTÃO voltar a ouvir cem por cento...depende muito do caso... por exemplo... no caso do senhor... era uma doença que pu... pôde ser tratada... então tinha uma conduta que... com o medicamento... com a cirurgia pôde voltar... hoje... eu acho que pra a maioria das crianças aqui... o que tem de remédio a gente pode pensar... o que poderia trazer a cura... é a terapia fonoaudiológica pra desenvolver a FAla... pra desenvolver a linGUagem... então aqui a gente tem crianças que estão desenvolvendo a comunicação através da linguagem de sinais e outras estão desenvolvendo através do uso... da linguagem oral. Então do uso de aparelho... tentando aproveitar o MÁximo a audição que o aparelho pode dar pra

desenvolver a fala... quem decide o que é melhor pra cada um? não dá pra a gente decidir... pra cada criança é diferente... né? não é todo... as abordagens são diferentes.. e assim... o que pode ser bom pra um pode não ser a melhor coisa para o outro... então é muito difícil falar assim... NÃO... é sempre assim... SÓ isso que vai dar certo... depende muito de caso pra caso... né? a surdez não é uma coisa única e igual pra todo mundo a perda de audição não é sempre igual pra todo mundo... e o MODO como isso vai influenciar na vida... também não é igual pra todo mundo. Por isso... por isso...

[

Mônica: (tem que acreditar em) Deus....

Júlia: isso... então... trazer a audição cem por cento como é a nossa audição aqui... todo mundo ouve normal... é muito difícil... né?

José: mas eu creio que a ciência deveria tentar trabalhar de alguma forma () trabalhar através do poder da fé... ()...

[

Júlia: é importante acreditar...

Mônica: eu nunca deixo de pedir a Deus... não... podem achar que eu... como é?... assim...

[

José: porque.... eu vou contar um...

[

Júlia: só um minutinho.

Mônica: que Ele acha que eu sou digna de... receber essa graça né?... dos meus filho... e eu nunca perdi a fé não... todo dia eu peço pra ele tocar na audição dele... na fala dele... e se não for digno dele escutar... pra pelo menos ele poder falar...

José: posso falar?

Júlia: pode...

José: tem uma menininha (entrando na parte espiritual)... que ela pediu () e a fé dela... ela pediu pra Deus... falou: “Senhor... o maior presente da minha vida... é o Senhor me fazer voltar a ouvir”... isso foi presente de Natal... foi agora...

Carla: ((meneio positivo com a cabeça))

Júlia: é.. então... eu acredito...

[

José: é o poder da fé... né?

Júlia: é... é muito importante a gente acreditar sempre... né? porque isso que vai levar a gente a buscar coisas novas pra melhorar cada vez mais... SEMPRE... então é

importante acreditar... pra gente poder proporcionar sempre o melhor... né? acho que pra vocês também deve ser assim.

3º Fragmento (referente ao 3º encontro)

Flávia: e todo mundo fala: “por que tão longe? Por que dela tudo é tão longe?” E eu falo que é bom... é onde ela já passa... não adianta ir pra um lugar mais perto de casa que não é a mesma coisa... a escola dela é lá na Vila Sônia ... aQUI é mais LONGe ainda... tudo dela...pra onde ela vai tem que ter uma condução...

Júlia: ãhã...

Carla: se onde a gente mora... se o prefeito desse assim... prioriDAde... desse mais atenção ao SURdos a gente não precisaria ter que sair de LÁ...se deslocar de lá pra vir até aqui... não é verdade?

Júlia: ãhã

Carla: mas o problema é que lá... até hoje eles fazem descaso dos surdos eles não dá muita importância pra os surdos... então... o único meio da gente procurar o melhor pros filhos da gente é procurando longe...

Maria: eles se tornam um pouco esquecidos né?

Carla: entendeu?... é... eles não se preocupam...

[

Maria: esquecidos...

Carla: não é que eles se tornam esquecidos... eles não se preocupam com os surdos... pelo menos... pra aquele lado de Taboão da Serra... eles não ligam... na época que... () da Carolina ... onde é que eu fui conseguir? Lá no Embu ... eu morando em Taboão da Serra e tinha... ela tinha que estudar no Embu... porque... em Taboão da Serra vários pais... né...vários pais iam lá na... na ... como fala?... na assistente social... iam também na... Secretaria de Educação e Cultura... né?...e iam falar a respeito disso... só que o prefeito nunca se preocupou com isso... sempre fez descaso disso... né?

Júlia: e pra todo mundo é difícil... assim... não tem muito recurso perto de casa... né?

Fernanda: a minha não tem não...

Mônica: falam... falam na televisão que os professores estão se preparando pra receber as crianças... e até agora nada... pelo menos..

[

Maria: mas eu também acho que é pras crianças que já têm um bom preparo né? que aquelas que nunca frequentaram uma escolinha que não tem uma língua de sinais... não se torna difícil pra eles entrar?

Júlia: isso... então... por isso que agora... assim... é um programa novo... né... tá começando a ser implantado... já vem sendo muito estudado...

Flávia: no ano passado na escola da Carolina tinha...

Júlia: isso... já tava?

Flávia: a Carolina já fez inclusão e duas horas antes do horário (tinha uma aula especial para eles)... tipo um reforço... eles ficava dois horários... duas horas antes do horário normal com um professor ... depois fazia o horário normal...

Júlia: e faz diferença?

Flávia: FAZ... bastante... se bem que a Carolina ficou... ela ficava... ela ficou até o meio do ano numa sala especial e depois ela foi para uma sala normal... né?... na outra metade do ano () ela já vai (pra segunda série) ela já vai começar com esse curso de duas horas antes do horário... pra ver como vai indo... pra ver como ela se adapita melhor ()...

Maria: acho que todos os professores deviam ser preparados pra ... receber...

[

Júlia: receber... né?

Júlia: como tá começando a ser implantado... a cidade é muito grande... ainda não são todas as escolas que estão tendo... né?... esse tipo de acolhimento... mesmo pra ter um acolhimento o professor precisa ter um prePAro especiAL... e não são todos os professores que têm... mas a tendência pro fuTUro é que não... é que a escola especial... né?... as escolas que têm aquelas salas especiais não existam mais e tanto o aluno (comum tanto com) um tipo de dificuldade possa ser inserido dentro do contexto... dentro das atividades normais desde que tenha um professor preparado pra atender essas atividades... essas necessidades...

[

Carla: foi isso que aconteceu com a Carolina lá no Martins... é... o ano passado... tinha... é... por ordem do governo... não poderia mais existir sala especial... a classe especial... era pra pegar todos os surdos e dividir nas salas conforme é... o ano que eles estivessem cursando... mas... pra Carolina não foi bom...por quê? ela não sabia língua de sinais... a professora que dava aula pra ela MUIto menos sabia língua de sinais... então ela ficou completamente confusa...

[

Júlia: é... aí fica muito difícil mesmo... porque tem muita gente na sala... né?

[

Carla: ela ficou tão nervosa... tão revoltada que ela não queria saber de escola

[

Júlia: é aí é diferente...

Carla: ninguém entende o que eu falo...eu vou tentar falar algumas coisas... tudo o que acontece na sala de aula ela que a culpada que é a responsável... então ela acaba ficando revoltada...

Júlia: claro.. claro... com certeza...

[

Carla: eu tinha que obrigar que... mandar ela a força porque ela nem com o Seu Sebastião que ia buscar ela... ela não queria ir com ele... (ele) falava: “olha... mãe... da hora que ela sai chorando... ela chega lá chorando... não quer entrar na sala de aula”...

[

Júlia: é porque ela não conseguia...

[

Carla: (e ele via porque)... a classe era uma bagunça... a professora não conseguia dar conta de 40 crianças... e tudo o que acontecia lá era ela... então quer dizer... ela que é o bode expiatório aqui?

Júlia: é verdade...

Maria: os outros jogavam toda a culpa pra cima dela e ela não podia se defender né?

Carla: mas ela não é desse tipo que não pode se defender... por ela ser surda... a professora ia falar alguma coisa com ela... ela falava assim: “voCÊ é LOUca”... ela falava pra professora: “você é LOUca”... “maLUca”... aí a professora me chamava... “mãe... ela tá me chamando de louca... chegou a dar o dedo pra mim”...

[

Júlia: é difícil pra criança... não tem ninguém que possa orientar...

[

Carla: ela vê que tem criança fazendo ela acha que tem que fazer... mas eu explico pra ela... professora... que não pode fazer... é a forma dela se manifestar... como a professora não tinha paciência com ela...aliás ela não tinha paciência com a classe inteira... porque a classe era uma baDERna ela não conseguia dar conta daqueles 40 alunos... aí depois que mudaram... fizeram essa experiência de mudar ela... na... na... pra... pra sala com a

professora... qual é o nome dela?... professora Selma... ela ... já tem muitos anos que ela dá aula pra surdos né... mas foi... meio ano

[

Júlia: E AÍ... deu certo?

Carla: meio ano que ela ficou com a professora... metade do ano é como se ela tivesse aproveitado o ano todo...

Júlia: que bom deu certo... alguém que acolheu... né?

[

Carla: deu certo

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO DO MÉTODO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Ana, tia de Joana.

Carla e José, pais de Carolina.

Fernanda, mãe de Fabiana.

Flávia, mãe de Kelly.

Larissa, mãe de Diego.

Maria, mãe de João.

Mariana, mãe de Juliana.

Mônica, mãe de Nádia.

Júlia – fonoaudióloga/ protagonista

Na transcrição foram utilizados nomes fictícios para os pais, para as crianças e para a fonoaudióloga/ protagonista.

A transcrição está organizada em três partes, cada qual se refere a uma das três partes da edição do vídeo. Em cada parte há o Trecho do vídeo e em seguida de cada trecho, há o enunciado correspondente. Para o critério de numeração, considero como marca de início de cada enunciado a ação da protagonista (Júlia) de pausar a imagem, acionando o botão *pause* do vídeo. Os fragmentos em negrito são os utilizados na análise.

Referente à 1ª parte da edição

TRECHO 1

Júlia: No filme a gente vê que pra família é difícil aceitar... né? o pai que demorou pra aceitar... né? A mãe é que foi atrás... e tudo mais... como é assim pra vocês?

Fabiana: sempre a mãe... né?

Júlia: sempre a mãe?

((risos))

Mônica: porque eu que fui atrás... de tudo eu que fui atrás... meu marido mesmo só trouxe uma vez antes... (depois que eu aprendi e vim.. só)... acabou... né? ele trouxe aqui a primeira vez também que eu deixei... () Nunca participou assim... de vim... de participar junto de uma ... de um dia assim () que o pai NUNca esteve presente a qualquer uma da...assim... das...

Júlia: da atividade.

Mônica: da atividade mesmo dele... sendo na escola ou em outro lugar... né?

Júlia: mas a gente aqui tem um pai presente... né?... que acomPANHA...

José: (mais ou menos)

((risos))

José: porque eu já passei por uma surdez (muito grande)... fiquei dez... doze anos... surdo...

Larissa: nossa!

José: através da Carolina que foi fazer... o teste... aí a médica perguntou se isso era de nascença aí eu falei não... então...

Júlia: como que foi? desculpa...

José: caí de moto... eu tava andando de moto.

[

Júlia: AH...

[

Carla: foi trauma acústico.

José: aí fez uma infecção nos dois ouvidos... daí eu perdi toda audição

01. Júlia: ((acionou o botão *pause* do vídeo)) eu achei engraçado porque foi assim é... **a gente vê que quando a gente traBALha a gente fala sempre a mãe mesmo as mães falam... sempre a gente... e é:: ao mesmo tempo existe um esforço pra gente trazer o pai né? sempre assim quando a gente fala... tanto aqui no grupo que a maioria eram mães mas quando a gente fala de atendimento... a gente sempre pensa nossa e o pai né? é uma segunda opinião... e é uma coisa difícil... e eu achei interessante porque aqui quando a gente pede pro PAI se colocar pra ele dizer alguma coisa ele inicia pela**

história dele pra poder falar da filha e eu lembro que ele ficou um tempÃO falando do trauma que ELE teve né? e na verdade assim eu acho que não deve ter sido um trauma porque ele escuta super bem deve ter sido um episódio de otite... mas foi uma coisa que marcou pra ele e eu acho que assim pelo... lembrando um pouco do que aconteceu deve ser... não sei... assim uma forma dele tentar expressar o que ele sente... porque ele já teve um episódio que ele não ouviu na verdade assim ele tava ouvindo mas ouvia pouco então uma forma dele expressar o que ele sente diante de toda aquela dificuldade que ele vê na... na... na filha né?... ((acionou o botão *play* no vídeo))

TRECHO 2

José: aí fez uma infecção nos dois ouvidos... daí eu perdi toda audição... então o que eu passei nesses doze anos... pra mim foi horrível... então... por isso que eu tô participando... porque... o que... o que eu passei... não quero... NÃO QUERO que minha filha passe...() (eu acabei operando)...

Júlia: o senhor fez a cirurgia?

José: eu fiz a cirurgia... foi através da Carolina que eu ganhei (voltei a escutar)...

Júlia: Olha que coisa!

José: e...

02. Júlia: na verdade... ((aciona o botão *pause* do vídeo)) na verdade agora eu me lembro ele... foi levar ela pra consulta né? e aí eu acho que ele tava sentindo dificuldade aí ele passou pela cirurgia então pra ele foi uma coisa que marcou assim... ficou diferente ((aciona o botão *play* do vídeo))

02. Pesquisadora: ficou diferente o que?

03. Júlia: ((aciona o botão *pause* do vídeo)) diferente na ... assim... é... dele... dele sentir como que era em não ouvir e passar a escutar entendeu? de repente é isso também que ele espera... pode ser... de repente... assim pensando só nisso pode ser... de repente alguma evidência não que tenha uma relação direta porque () muito pouco mas parece me faz lembrar porque quando a gente pede... todas as mães ali tavam falando da sua ativiDAde de levar... de levar pros atendimentos... ele quando começa a falar... começa falar DEle e ficou falando

dele muito muito... bastante tempo até falar da Carolina então não sei... eu achei assim... que me marcou...

03. Pesquisadora: mas você acha que ele tentou fazer uma relação entre a história dele e a história da... da filha dele...

[

03. Júlia: sim... sim... sim... acho que sim ((aciona o botão *play*))

TRECHO 3

Júlia: existem casos diferentes de perda de audição... tem a perda que é causada por... otite... por inflamação no ouvido... e aí é uma situação que às vezes dependendo do caso dá pra corrigir com a cirurgia... né? agora... outras perdas como a que... a criança já nasce que a gente chama de congênitas... né? ou então... que a criança adquire através de algumas doenças como a meningite no caso... Aí já é mais difícil tratar a CUra... o que a gente têm são algumas... alguns... instrumentos... algumas estratégias né? e... equipamentos como o apaRElho que vão tá dando conta de tenTAR suprir uma necessidade... né? alguma coisa que tá com um problema então que vai corrigir ... e junto disso o trabalho... pra que tudo o que a criança perceba tenha sentido... pra ela poder se desenvolver melhor... né?

José: e... a Carolina... eu tenho observado ela (que ela fica junto das outras crianças) normal... ela entende tudo o que as crianças faz (ela brinca com as outras crianças)... ela acompanha tudo... então pra uma pessoa que não conhece a Carolina fala que ela é normal...

Júlia: muito bom...

Larissa: (o meu filho também).

Júlia: é?

Maria: o João também...

José: quando eu perdi a minha audição... quando eu perdi a minha audição...

[

Júlia: o João também?

Maria: ele convive com as pessoas normal...

[

José: quando eu perdi a... quando eu perdi a minha audição...aqui começou a afetar também ((apontando para a cabeça))

Júlia: ((meneio positivo com a cabeça))

Flávia: mas nós pais, se coloca no seu lugar... a gente que... que quer isolar a criança

dizendo que ela não vai adaptar ()... meu filho é assim... assim...

04. Júlia: ((aciona o botão *pause* do vídeo)) essa... essa... essa última fala da mãe eu achei uma fala muito interessante assim... é... a gente começa explicar um pouco da parte técnica assim né? então eu acho assim que às vezes... SEMpre é uma coisa que eu sinto sempre com os pais é interessante ouvir sobre a parte mais... não sei se técnica seria a palavra mais certa mas sobre... os fatos que aconteceram assim... então o nome do que acontece o que pode acontecer... como se fosse um esclarecimento sobre o tipo de lesão o tipo de perda e tal né? e... **eu acho que isso é uma coisa importante no nosso trabalho pra gente estar sempre esclarecendo e o que eu vejo assim um pouco misturado com o trabalho que eu faço sempre que você fala... às vezes tem gente que gost... QUER... pede pra ouvir mais e tem aqueles que é difícil muito... muito difícil no primeiro momento porque remete a tudo que já passou... então crianças que já estão em atendimento durante um tempo muito grande que sempre assim sempre existe o porquê né? e às vezes quando a gente dá uma explicação um pouco mais técnica a atenção é sempre muito voltada principalmente assim pra esses pais...** e eu achei muito legal essa... a fala da mãe agora que ela fala é mas essa questão de proteger que eu acho que é um dos assuntos que... que tava rolando porque eu lembro que ele falou assim... é... ela tem um problema mas ela é muito inteligente então é sempre... sempre isso é apontado e... a fala dessa mãe eu achei muito legal assim de... de reconhecer que assim é:: a gente sabe que tem um problema mas muitas vezes a gente também cria problemas maiores né? falando aí da questão da super proteção eu achei uma coisa bem interessante assim...

04. Pesquisadora: no momento... é... Júlia se você quiser Júlia a gente pode assistir a fita... no momento você ouviu isso e::: você não se colocou naquele momento... falando pra mãe né? que interessante esse posicionamento... quais os momentos que você achou que foi interessante você se posicionar... ou não?

04. Júlia: eu acho que...

04. Pesquisadora: porque foi bem a proposta do nosso... é... que na verdade eu fiz a edição... são três trechos é... a gente procurou fazer um grupo em que a conversa... que a discussão não ficasse... não fosse uma entrevista fechada né? que fosse um

grupo de discussão e eu acho que aconteceu super bem é... da forma como a gente tinha planejado... foi ótimo... agora nesse momento... você lembra em quais momentos você achava que era importante você se colocar ou não... agora você falou bastante a respeito dessa colocação da mãe e naquele momento você não tinha se colocado... você sabe relacionar em quais momentos...

04. Júlia: posso ver de novo?

04. Pesquisadora: pode

((Júlia aciona o botão *stop* do vídeo, volta a fita e aciona o botão *play*))

TRECHO 4

Mônica: porque eu que fui atrás... de tudo eu que fui atrás... meu marido mesmo só trouxe uma vez antes... (depois que eu aprendi e vim.. só)... acabou... né? ele trouxe aqui a primeira vez também que eu deixei ... () Nunca participou assim... de vim... de participar junto de uma ... de um dia assim. () que o pai NUNca esteve presente a qualquer uma da... assim... da...

Júlia: da atividade.

Mônica: da atividade mesmo dele... sendo na escola ou em outro lugar... né?

Júlia: mas a gente aqui tem um pai presente... né?... que acomPANHA...

04. Júlia: acho que essa colocação foi uma colocação legal assim... até porque ele parecia assim... no primeiro momento... no dia ele falou assim quem vai participar é minha esposa eu venho junto né? e... até pra assistir o filme... uma coisa que me marcou muito é que outras questões ele não assistia... mas aí na hora de... em alguns momentos do filme a gente vê que ele não tá mais de cabeça baixa ele tava prestando atenção e nos momentos MAIS marcantes né? então o tempo todo ele tava ali e participou e **até o momento ele também não ia participar se ninguém falasse... se ninguém chamasse** né? então eu achei que foi uma coisa interessante...

TRECHO 5

Júlia: existem casos diferentes de perda de audição... tem a perda que é causada por...

otite... por inflamação no ouvido... e aí é uma situação que às vezes dependendo do caso dá pra corrigir com a cirurgia... né? agora... outras perdas como a que... a criança já nasce que a gente chama de congênitas... né? ou então... que a criança adquire através de algumas doenças como a meningite no caso... Aí já é mais difícil tratar a CUra... o que a gente têm são algumas... alguns... instrumentos... algumas estratégias né? e... equipamentos como o apaRElho que vão tá dando conta de tenTAR suprir uma necessidade... né? alguma coisa que tá com um problema então que vai corrigir ... e junto disso o trabalho... pra que tudo o que a criança perceba tenha sentido... pra ela poder se desenvolver melhor... né?

José: e... a N.... eu tenho observado ela (que ela fica junto das outras crianças) normal... ela entende tudo o que as crianças faz (ela brinca com as outras crianças)... ela acompanha tudo... então pra uma pessoa que não conhece a Carolina fala que ela é normal...

04. Júlia: achei que foi bom dar essa explicação assim...

04. Pesquisadora: por que você achou bom colocar essa explicação... assim... falar sobre a otite?

04. Júlia: acho que pra diferenciar um pouco assim... porque é um grupo... que assim eu conheço alguns dos pacientes que têm crianças ali com características muito diferentes... existem crianças que podem... que têm um bom aproveitamento com aparelho e que podem falar e outras crianças... que têm um bom aproveitamento num outro tipo de abordagem né? então eu não sei assim... a princípio eu achei que foi legal informar até pra dizer assim... olha não existe nem o melhor nem o pior as duas... as duas estratégias são poSSÍveis entendeu? é... e talvez assim pra fazer um *link* com as coisas também que ele tava falando porque ele trouxe a doença dele pra poder falar da Carolina né? da filha dele então às vezes pra dali tentar movimentar o grupo entendeu?

Referente à 2ª parte da edição

TRECHO 6

José: a senhora é médica... né?

Júlia: eu sou fonoaudióloga...

José: é... a senhora... acha po... a senhora acha que tem POssibilidade (dessas crianças voltar) a ouvir e falar?

Júlia: VOLTAR A OUVIR como NÓS... é muito... é diferente... o que POde proporcionar

a... o que seria a VOLta da audição tem... dependendo do tipo da lesão... dependendo do tipo de perda são muitos os tipos... é muito variado... então as perdas elas ... a origem pode influenciar... muitas perdas de audição não têm origem esclarecida não têm origem definida... MAS a medicina tá evoluindo pra quem sabe de repente tentar entender por que que acontece... né?...pra poder tentar prevenir antes... então os estudos estão evoluindo pra isso... o que... o que FAZ com que a criança possa ter um desenvolvimento mais PRÓximo de um desenvolvimento normal... que é o que todo mundo quer... né? que a criança tenha um desenvolvimento normal... é o uso de aparelho e o uso de terapia...

04. Júlia: “uso de terapia” não né? estar em terapia “uso de terapia” não por favor...

TRECHO 7

Júlia: ...que vai fazer que aos poucos todas as dificuldades possam ser... é... diagnosticadas e corrigidas... né? ENTÃO voltar a ouvir cem por cento...depende muito do caso... por exemplo... no caso do senhor... era uma doença que pu... pôde ser tratada... então tinha uma conduta que... com o medicamento... com a cirurgia pôde voltar... hoje... eu acho que pra a maioria das crianças aqui... o que tem de remédio a gente pode pensar... o que poderia trazer a cura... é a terapia fonoaudiológica pra desenvolver a FAla... pra desenvolver a linGUagem... então aqui a gente tem crianças que estão desenvolvendo a comunicação através da linguagem de sinais

05. Júlia: ((aciona o botão *pause* do vídeo)) olha então aqui é difícil... sempre existe assim acho que todo mundo ali tava se questionando assim... **porque a tensão foi geral a hora que ele falou existe a possibilidade da criança ouvir cem por cento? é muito difícil pra gente falar pelo menos pra mim é muito difícil falar assim NÃO... ela nunca mais vai ouvir como você ouviu né? ou como você ouve... é difícil falar isso... então eu tentei ali por todas as... as maneiras é... meio que explicar que a audição perfeita e normal pra se restabelecer varia muito de caso a caso e eu acho que ali na maioria das crianças... nenhuma vai ouvir com o padrão de normalidade que a gente tem e é diFÍcil assim... pra gente dizer um não porque você sabe no fundo que o que eles querem ouvir é o sim mas o sim não vai acontecer né? então**

é... uma parte complicada assim... eu acho que a gente tem que se trabalhar muito porque dependendo da forma como você fala você pode assim... eu acredito assim... até um pouco assustar né? então por isso eu acho legal também ter a informação eu penso que assim... a partir do momento que você consegue entender como as coisas acontecem fica um pouco mais fácil de você conseguir não aceitar... mas conseguir lidar de uma forma melhor né? e “uso de terapia jamais”... estar em terapia ((risos))

05. Pesquisadora: o que você acha que seria aceitar? eu tô falando assim que em muitos casos os pais não aceitam depois de tudo?

05. Júlia: aceitar aceita... mas no fundo sempre existe pras crianças... assim... acho não só pra quem tem a perda... quem adquire uma perda de audição... mesmo pras crianças que nascem... eu acho que sempre vai existir o questionamento por que? por que ser diferente? por que comigo né? e por que... por que de ser assim? por que ser dessa forma?... isso acho que é uma coisa que sempre vai existir... eu acho que no decorrer das histórias a tendência é que isso diminua mas não que isso desapareça sempre existe entendeu? sempre existe o porquê né? e isso sempre é algo que é:: é discutido né? tanto é que olha lá... todo mundo olhando... uma super atenção assim... né? então eu acho... chama atenção e... você perguntou assim o que? desculpa...

05. Pesquisadora: o que significaria aceitar pra você?

05. Júlia: acei TAR... seria lidar da melhor forma possível entendeu? é... existe eu acho que também com o tempo as famílias tendem a falar não a gente aceitou muitas vêm com o discurso já assim... não eu aceito que ele é diferente entendeu? mas nunca... nunca é cem por cento... eu acho que sempre existe o questionamento

05. Pesquisadora: e você percebeu a tensão ... através do que? você falou...

05. Júlia: pelo olhar

05. Pesquisadora: pelo olhar dos pais?

05. Júlia: pelo olhar

05. Pesquisadora: você percebeu agora ou naquele momento você já tinha percebido?

05. Júlia: acho que agora tá mais evidente... naquele momento o que marca é que assim fica todo mundo em silêncio né? então sempre existem assim... até por eu não ter tanta experiência era difícil assim... lidar com as conversas paralelas né? pedir *ó por favor espere um pouquinho pra colocar pra todo*

mundo ouvir... e aqui tá todo mundo em silêncio então... é assim... uma coisa que chama a atenção assim... ((aciona o botão *play* do vídeo))

TRECHO 8

Júlia: ...e outras estão desenvolvendo através do uso... da linguagem oral... então do uso de aparelho... tentando aproveitar o MÁximo a audição que o aparelho pode dar pra desenvolver a fala... quem decide o que é melhor pra cada um? não dá pra a gente decidir... pra cada criança é diferente... né? não é todo... as abordagens são diferentes.. e assim... o que pode ser bom pra um pode não ser a melhor coisa para o outro... então é muito difícil falar assim... NÃO... é sempre assim... SÓ isso que vai dar certo... depende muito de caso pra caso... né? a surdez não é uma coisa única e igual pra todo mundo a perda de audição não é sempre igual pra todo mundo... e o MOdo

06. Júlia: isso... ((aciona o botão *pause* do vídeo)) isso eu acho que foi uma coisa importante de falar que a surdez não é a surdez igual pra todo mundo... porque eu acho que todo mundo tem essa idéia ah:: o sujeito é surdo nossa ele não escuta nada e de repente você vê um surdo falando ou uma criança que reage pra algum som... você fala NOSSA ele esCUta ou que o surdo pode faLAR né? então as pessoas têm uma imagem assim que é diferente eu acho que os pais também vão... ao longo... têm essa imagem no início... acho que assim que você recebe a notícia... deve ser algo assim muito perturbador né? e eu não sei eu imagino que na maioria das vezes vem a imagem daquela criança que não vai... não vai desenvolver a fala né? ou que só pode falar através da linguagem de sinais e que... como assim? como é? é o surdo surdo-mudo né? é o surdo que não pode falar então... e isso eu achei uma coisa legal ((aciona o botão *play*))

TRECHO 9

Júlia: ...como isso vai influenciar na vida... também não é igual pra todo mundo... por isso... por isso...

[

Mônica: (tem que acreditar em) Deus....

Júlia: isso... então... trazer a audição cem por cento como é a nossa audição aqui... todo

mundo ouve normal... é muito difícil... né?

06. Júlia: ó tá vendo? *é muito difícil* é muito difícil você falar NÃO não vai ter... é muito difícil... eu acho que o certo seria falar não... não vai escutar normal... não sei...

06. Pesquisadora: por que você acha que seria o certo?

07. Júlia: porque é a verdade né? não é justo falando... ((aciona o botão *pause* do vídeo)) falando assim... ah é muito difícil acho que no fundo você dá uma esperança que nossa... talvez um lá na frente seja possível na verdade a esperança é NOssa também né? você quer que aquela criança se desenvolva... quer né? de alguma forma também tentar restabelecer... a gente trabalha pra isso... não restabelecer a audição mas restabelecer uma função que tá ali prejudicada... né? OU trabalhar para o desenvolvimento ou e também trabalhar pro desenvolvimento da função de linguagem que a gente sabe que é muito prejudicada né? então é... é difícil assim... acho que... pra mim assim dar diagnóstico é muito difícil... é complicado você tem que ter um... alguém que esteja ali pra dar acolhimento assim... que é muito importante assim nessa hora porque... o que tem... tá envolvido de vínculo assim é importante

07. Pesquisadora: eu quero chamar a atenção pra falar da esperança que daí você falou que tanto a esperança dos... dos pais...

07. Júlia: quanto a nossa quanto a nossa... eu acho assim... eu acho claro que a gente sabe que é diferente mas no fundo é o que move também né? você querer ver aquela criança se desenvolvendo da... da melhor forma mais próximo do desenvolvimento normal o que a gente quer né? então eu acho que é uma coisa que move sim... ((aciona o botão *play*))

TRECHO 10

Mônica: eu nunca deixo de pedir a Deus... não... podem achar que eu... como é?... assim...

[

José:

porque.... eu vou contar um...

	[
Júlia:	só	um
minutinho.		
Mônica: que Ele acha que eu sou digna de... receber essa graça né?... dos meus filho... e eu nunca perdi a fé não... todo dia eu peço pra ele tocar na audição dele... na fala dele... e se não for digno dele escutar... pra pelo menos ele poder falar...		
José: posso falar?		

08. Júlia: ele tava muito ansioso aqui pra falar e eu ((aciona o botão *pause* do vídeo)) tava com medo dele começar a falar dele de novo então eu tentei de novo falar *só mais um minutinho* foi terrível não adiantou em nada mas eu queria também ouvir aquela outra mãe que tava falando muito pouco né?

08. Pesquisadora: então você parou pelos dois motivos... você parou...

08. Júlia: é... pra...

08. Pesquisadora: pra dar a voz pra outra mãe

[

08. Júlia: pra outra mãe

08. Pesquisadora: e o receio do que? qual era o seu receio?

08. Júlia: que ele começasse a falar de novo dele... e dali DEle não ia sair mais discussão DElas... a respeito das crianças entendeu? eu tava com medo dele começar a contar casos DEle de novo na verdade entendeu? e aí ficaria muito nele... e aí dele as discussões assim... não sei... tavam mais difíceis entendeu? e eu queria ver discussão ali né? eu queria ver o que é que tava... o que podia mover né? então... foi por isso assim... no final não deu em nada ((aciona o botão *play*))

08. Pesquisadora: não deu em nada o que?

08. Júlia: não deu nada eu falar *só mais um minutinho* e eu não lembro o que ele fala...

TRECHO 11

Júlia: pode...

José: tem uma menininha (entrando na parte espiritual)... que ela pediu () e a fé dela... ela pediu pra Deus... falou: Senhor... o maior presente da minha vida... é o Senhor me fazer voltar a ouvir... isso foi presente de Natal... foi agora...

Carla: ((meneio positivo com a cabeça))

Júlia: é.. então... eu acredito...

[

José: é o poder da fé... né?

Júlia: é... é muito importante a gente acreditar sempre... né? porque isso que vai levar a gente a buscar coisas novas pra melhorar cada vez mais... SEMPRE... então é importante acreditar... pra gente poder proporcionar sempre o melhor... né? acho que pra vocês também deve ser assim.

09. Júlia: ((aciona o botão *pause* do vídeo)) eu acho que ali... ele falou de novo da esperança dele né? então ele conta o fato dele e remete à religião a cura da surdez dele... né? eu acho que diz de novo da esperança e... só que ali () tava ficando quase que uma coisa assim... é... uma coisa assim ele fala eu falo ele fala eu falo sabe?

09. Pesquisadora: então não tava... a discussão não estava...

09. Júlia: não...

09. Pesquisadora: estava no grupo... só você e ele?

09. Júlia: é... e aí todo mundo tava ali de ouvinte né? assim... SÓ observando... aí eu lembro que comecei a ficar mais assim e agora? sabe... o que fazer? porQUE... tá fugindo também um pouco do propósito né? que era fazer ali circular algumas discussões a respeito do filme que a gente tinha visto e tudo mais né? então eu queria ali ouvir também outras coisas né?

09. Pesquisadora: e foi interessante você falar sobre a motivação porque os dois na verdade... o pai e a mãe que falaram sobre o poder da fé e você falou sobre a motivação né?

09. Júlia: isso... isso porque assim... é o que faz acreditar né? tanto a FÉ a busca pela CUra assim é restituir né? por mais que a gente... tá vendo? **por mais que a gente fale não não é assim... eles têm eu acho que é assim... tende a essa esperança sabe? então aparece nesses momentos lá vai aparecer...** ela falou da fé pra um outro lado... ela falou assim da fé eu tenho os meus filhos assim

porque Deus quis assim né? se Deus quiser eles vão se desenvolver bem... perdi a fala dela... ele fala da fé falando assim... a minha filha é assim... EU tive um problema parecido pela minha fé eu me curei... quase como se fosse pela minha fé eu também posso curar a minha filha entendeu? **mesmo a gente falando que cura não... cura cem por cento pra restabelecer a normalidade que a gente tem é muito difícil só se for assim...** são casos diferentes né? a gente sabe que sempre tem a lesão assim né? algumas perdas pode ser que não mas... eu achei diferente assim... foi isso... ((aciona o botão *play*))

Referente à 3ª parte da edição

TRECHO 12

Flávia: e todo mundo fala: por que tão longe? por que dela tudo é tão longe? e eu falo que é bom... é onde ela já passa... não adianta ir pra um lugar mais perto de casa que não é a mesma coisa.... a escola dela é lá na Vila Sônia ... aQUI é mais LONge ainda... tudo dela...pra onde ela vai tem que ter uma condução...

Júlia: ãhã...

Carla: se onde a gente mora... se o prefeito desse assim... prioriDAde... desse mais atenção ao SURdos a gente não precisaria ter que sair de LÁ...se deslocar de lá pra vir até aqui... não é verdade?

Júlia: ãhã

Carla: mas o problema é que lá... até hoje eles fazem descaso dos surdos eles não dá muita importância pra os surdos... então... o único meio da gente procurar o melhor pros filhos da gente é procurando longe...

Maria: eles se tornam um pouco esquecidos né?

Carla: entendeu?... é... eles não se preocupam...

[

Maria: esquecidos...

Carla: não é que eles se tornam esquecidos... eles não se preocupam com os surdos... pelo menos... pra aquele lado de Taboão da Serra... eles não ligam... na época que... (eu procurei a escola) da Carolina.... onde é que eu fui conseguir? lá no Embu ... eu morando em Taboão da Serra e tinha... ela tinha que estudar no Embu... porque... em Taboão da Serra vários pais... né...vários pais iam lá na... na ... como fala?... na assistente social... iam também na... Secretaria de Educação e Cultura... né?...e iam falar a respeito disso... só que o prefeito nunca se preocupou com isso... sempre fez descaso disso... né?

Júlia: e pra todo mundo é difícil... assim... não tem muito recurso perto de casa... né?

Fernanda: a minha não tem não...

Mônica: falam... falam na televisão que os professores estão se preparando pra receber as crianças... mas até agora nada... pelo menos...

[

Maria: mas eu também acho que é pras crianças que já têm um bom preparo né?

10. Júlia: na verdade assim né? ((aciona o botão *pause* do vídeo)) elas começaram a falar que tudo é difícil tudo longe... a gente mora numa cidade muito grande a maioria dessas famílias moram na periferia né? principalmente as famílias... não periferia mas lugares mais afastados né? e também periferia e... a gente sabe que é uma vida muito difícil as mães aqui da escola por exemplo... passam a manhã inteira pra trazer o filho então saem muito distante... saem de um lugar muito distante passam o período inteiro então deixa né? todos... deixam enfim... todos os seus afazeres suas atividades até um pouco... a gente às vezes discute muito isso a mãe esquece de si mesma né? pra se dedicar ao filho nessa fase importante ali tava todo mundo falando que é longe que é difícil... todo mundo passa por isso né? uma remete ao governo que não liga pros surdos... na verdade assim não só pros surdos... pra todos... acho que para todas as crianças com deficiência são crianças que... estão ali é uma vez eu ouvi assim... de uma terapeuta ocupacional... são pessoas à margem... pessoas à margem nem sempre são pessoas que vão ser super valorizadas por... pelo... pelas organizações (...) ... então é uma forma delas falarem sobre as suas dificuldades de falar que tudo é longe mas dá pra escutar assim parece que é difícil mas vale a pena e aqui as pessoas valorizam muito o trabalho... as pessoas fazem um vínculo com a... com a clínica que é muito forte né? tem até uma mãe ali que falou da inclusão... que ela vê na propaganda as crianças... falaram... de ir pra escola... ainda tá longe de ser o ideal a gente sabe né? ainda tá começando... mas está muito longe do que é a proposta... realmente e... que que eu falei ali? deixa eu voltar... ((aciona o botão *play*))

TRECHO 13

Júlia: isso... então... por isso que agora... assim... é um programa novo... né... tá começando a ser implantado...

11. Júlia: ah eu vou começar a falar sobre a inclusão... ((aciona o botão *pause*)) **eu tentei falar assim é difícil pra todo mundo pra ver quem mais poderia colocar ali alguma coisa né?** ela falou sobre a inclusão aí eu não lembro o que eu falei... ((aciona o botão *play*))

TRECHO 14

Flávia: a Kelly já fez inclusão e duas horas antes do horário (tinha uma aula especial para eles)... tipo um reforço... eles ficava dois horários... duas horas antes do horário normal com um professor ... depois fazia o horário normal...

Júlia: e faz diferença?

Flávia: FAZ... bastante... se bem que a Kelly ficou... ela ficava... ela ficou até o meio do ano numa sala especial e depois ela foi para uma sala normal... né?... na outra metade do ano () ela já vai (pra segunda série) ela já vai começar com esse curso de duas horas antes do horário... pra ver como vai indo... pra ver como ela se adapita melhor...

Maria: acho que todos os professores deviam ser preparados pra ... receber...

Júlia:

[
receber... né?

11. Júlia: os professores não têm preparo pra lidar com a sala de aula... quanto mais com uma sala com criança com deficiência...

TRECHO 15

Júlia: como ta começando a ser implantado... a cidade é muito grande... ainda não são todas as escolas que estão tendo... né?... esse tipo de acolhimento... mesmo pra ter um acolhimento o professor precisa ter um prePAro especiAL... e não são todos os professores que têm... mas a tendência pro fuTUro é que não... é que a escola especial... né?... as escolas que têm aquelas salas especiais não existam mais e tanto o aluno (comum tanto com) um tipo de dificuldade possa ser inserido dentro do contexto... dentro das atividades

normais desde que tenha um professor preparado pra atender essas atividades... essas necessidades...

12. Júlia: aqui eu acho que tô muito mais... ((aciona o botão *pause*)) como alguém que tá ali dando a informação do que alguém que tá... promovendo alguma discussão... desde acho que do início que a mãe começou a falar que era muito difícil... vir... é tudo muito longe não tem... e tudo mais... eu acho que até quando eu falei pra quem mais é longe é difícil... acho que ali a maioria ia responder que é isso mesmo né? então eu acho que eu tô muito mais dando informação... tô muito mais assim... ah... não sei não tô promovendo uma discussão não acho que promovi alguma discussão...

12. Pesquisadora: mas você acha que não foi bom?

12. Júlia: não eu acho que foi bom... foi bom... mas eu não sei talvez poderia.. não sei... não sei falar sobre exatamente o que... mas talvez ali alguma outra estratégia pra... pra ver se circularia ali mais alguma coisa entendeu? acho que a informação foi boa... mas eu não sei se estar ali dando só informação... seria... não sei dentro do grupo seria... não... a proposta.... a proposta também é dar informação né? mas eu queria EU queria mais dar promover alguma discussão entendeu? não só informar... é claro que elas estão ligadas essas coisas estão ligadas...

12. Pesquisadora: na verdade você começou a falar e não foi... nenhuma... não foi nenhuma mãe que questionou sobre a inclusão mas no momento você achou importante...

12. Júlia: achei... achei até eu não sei talvez fosse pra expressar a minha opinião também não sei... acho que a gente não deve expressar a opinião quando a gente fala né? na verdade...

12. Pesquisadora: aí você está falando o que? especificamente nesse grupo ou...

12. Júlia: a opinião própria quando a gente trabalha com a clínica né? é terapeuta e tudo mais... a gente fala que não pode ter julgamento né? e às vezes alguma opinião própria... tá envolvida com os seus julgamentos os seus conceitos... então isso não se deve fazer... Acho que aqui eu fui muito mais informativa assim... eu tava dando informação sobre o que era inclusão sem nem TERem perguntado entendeu... numa tentativa de dali alguém questionar alguma coisa por exemplo...

12. Pesquisadora: mas você acha que deu opinião nesse momento...

12. Júlia: não...

12. Pesquisadora: porque você falou em dar opinião...

12. Júlia: não... não dei opinião eu acho que falei só sobre a inclusão eu vou voltar
((retorna a fita e aciona o botão *play*))

TRECHO 16

Maria: acho que todos os professores deviam ser preparados pra ... receber...

[

Júlia: receber... né?

Júlia: como tá começando a ser implantado... a cidade é muito grande... ainda não são todas as escolas que estão tendo... né?... esse tipo de acolhimento... mesmo pra ter um acolhimento o professor precisa ter um prePAro especiAL... e não são todos os professores que têm... mas a tendência pro fuTUro é que não... é que a escola especial... né?... as escolas que têm aquelas salas especiais não existam mais e tanto o aluno (comum tanto com) um tipo de dificuldade possa ser inserido dentro do contexto... dentro das atividades normais desde que tenha um professor preparado pra atender essas atividades... essas necessidades...

[

Carla: foi isso que aconteceu com a Carolina lá no Martins...

13. Júlia: ah então... ((aciona o botão *pause* do vídeo)) eu não dei minha opinião eu acabei dando a minha opinião aqui agora... falando... mas ali não ali eu tava só informando... não foi minha opinião... acho que eu tentei falar na tentativa de alguém dizer mais alguma coisa pra não ficar só nisso o meu medo era... que eu falasse da inclusão e aí depois? entendeu? eu queria ali promover alguma coisa

13. Pesquisadora: e você falou sobre julgamento de valores? dar opinião e julgamento de valores em que sentido?

13. Júlia: assim... é como é que eu vou explicar? na verdade julgamento... mais no sentido da gente falar assim ah... chega uma mãe que apanhou... então você vai NOssa... ela apanhou do marido... que marido né? que marido é esse né? coitada dessa mãe... claro que isso esbarra na gente... MAS eu vou ouvir e não vou falar NOssa como é seu marido então ele bate na senhora todos os dias? a

senhora passa FOME as crianças passam fome... então NÃO é isso... é escutar e tentar dali você... então você tem a escuta... e você tenta dali... promover... não sei... reflexão... não é reflexão mas talvez aponTAR algumas coisas entendeu? pra família OU de repente só escutar e tentar agir de alguma forma pra mudar aquela situação...

13. Pesquisadora: eu tô te perguntando isso porque você falou sobre julgamento de valores e opinião e eu queria entender em que sentido...

13. Júlia: ah ta... ((aciona o botão *play*))

TRECHO 17

Carla: ...é... o ano passado... tinha... é... por ordem do governo... não poderia mais existir sala especial... a classe especial... era pra pegar todos os surdos e dividir nas salas conforme é... o ano que eles estivessem cursando... mas... pra Carolina não foi bom...

13. Júlia: é um crime... fazer isso... dependendo da criança...

TRECHO 18

Carla: ...ela não sabia língua de sinais... a professora que dava aula pra ela MUIto menos sabia língua de sinais... então ela ficou completamente confusa...

[

Júlia: é... aí fica muito difícil mesmo... porque tem muita gente na sala... né?

[

Carla: ela ficou tão nervosa... tão revoltada que ela não queria saber de escola

[

Júlia: é aí é diferente...

Carla: ninguém entende o que eu falo...eu vou tentar falar algumas coisas... tudo o que acontece na sala de aula ela que a culpada que é a responsável... então ela acaba ficando revoltada...

Júlia: claro.. claro... com certeza...

[

Carla: eu tinha que obrigar que... mandar ela a força porque ela nem com o

Seu Sebastião que ia buscar ela... ela não queria ir com ele... (ele) falava: “olha... mãe... da hora que ela sai chorando... ela chega lá chorando”...

14. Júlia: acho que aí aparece ser diferente... a criança... que tem... ((aciona o botão *pause*)) uma perda de audição é... que não sabe falar como os outros pra poder se comunicar num ambiente onde todo mundo... é... seria o normal e ela... é a única... a única diferente... tudo se remete a ela às vezes não pode ser assim às vezes pode ser a forma como a mãe escutou isso... escutou as quei... a queixa da professora talvez também não poderia estar preparada para receber essa criança... esse aluno... entendeu? **ela [mãe] falou uma coisa muito importante assim... que a gente esbarra às vezes em algumas coisas algumas situações na atuação porque... de repente essa a história da... inclusão virou assim vamos acabar com a escola especial...** como ela falou... vamos colocar as crianças surdas nas escolas é... de ouvintes... nas escolas regulares pra a fazer integração LINda a proposta mas imagina o que é pra uma criança sair de um ambiente super... né? onde ela já tem... já está acostumada... ela já tem um modo de aprender e ir pra uma situação completamente diferente né?... às vezes muito sem... sem pensar assim né? ((aciona o botão *play*))

TRECHO 19

Carla: ...a professora não conseguia dar conta de 40 crianças... e tudo o que acontecia lá era ela... então quer dizer... ela que é o bode expiatório aqui?

14. Júlia: tudo o que acontecia era ela...

TRECHO 20

Maria: os outros jogavam toda a culpa pra cima dela e ela não podia se defender né?
Carla: mas ela não é desse tipo que não pode se defender... por ela ser surda... a professora ia falar alguma coisa com ela... ela falava assim: “voCÊ é LOUca”... ela falava pra

professora: “você é LOUca”... “maLUca”... aí a professora me chamava... “mãe... ela tá me chamando de louca... chegou a dar o dedo pra mim”...

[

Júlia: é difícil pra criança... não tem ninguém que possa orientar...

[

Carla: ela vê que tem criança fazendo ela acha que tem que fazer...

14. Júlia: ó tentei falar e não consegui...

TRECHO 21

Carla: ...mas eu explico pra ela... professora... que não pode fazer... é a forma dela se manifestar... como a professora não tinha paciência com ela...aliás ela não tinha paciência com a classe inteira... porque a classe era uma baDERna ela não conseguia dar conta daqueles 40 alunos... aí depois que mudaram... fizeram essa experiência de mudar ela... na... na... pra... pra sala com a professora... qual é o nome dela?... professora Selma... ela ... já tem muitos anos que ela dá aula pra surdos né... mas foi... meio ano

[

Júlia: E AÍ... deu certo?

Carla: meio ano que ela ficou com a professora... metade do ano é como se ela tivesse aproveitado o ano todo...

Júlia: que bom deu certo... alguém que acolheu... né?

[

Carla: deu certo

15. Júlia: *olha alguém que acolheu... ((acionou o botão pause)) acolher é importante... dar o acolhimento pro pai pro paciente é... importante eu acho que é uma das nossas é... das nossas ações né?... durante a atuação assim... fonoaudiológica enquanto terapeutas dar acolhimento também além de escuta... acolhimento... isso é importante...*

15. Pesquisadora: e o que seria o acolhimento?

15. Júlia: acolhimento... como é que eu vou definir?... é difícil definir isso depois de um tempo... é... você ter alguém numa situação em sofrimento... ou uma situação difícil em que você enxerga questões de sofrimento questões que precisam de alguém... que... cuide de alguém que... ou de alguém que possa ali orientar da melhor maneira possível né? então eu acho que tá envolvido com o acolher...

((batem na porta da sala))

15. Júlia: pode entrar... não?

((Pesquisadora abre a porta))

15. Júlia: oi tudo bom?... ((tossiu)) tchau ((a pessoa sai da sala))

15. Júlia: eu acho que assim... no acolhimento tá envolvido você escuTAR você... orienTAR... e... você conseguir captar ali onde estão as questões mais fundamentais... e tentar apontar tudo isso... sabe... numa tentativa de fazer a pessoa refletir ou apontar aquilo pra gente tentar encontrar a melhor forma possível de conduzir... entendeu? eu não sei se eu defendi... se eu defendi? se eu defiNI corretamente o que é acolher assim... não é cuidar também tá envolvido com cuidar mas... o sentido do cuidar também seria diferente como é que eu vou explicar? acolher é receber... receber e dali poder escutar... poder conferir o que você tem de demanda... o que você pode fazer por aquele sujeito entendeu? acho que é isso... ((aciona o botão play))

Pesquisadora: acabou...

Júlia: acabou?... só?... JÁ? ((risos))...

Pesquisadora: já... eu fiz a edição ((risos))

Júlia: achei que tinha mais...

Pesquisadora: você quer falar mais alguma coisa?

Júlia: não...

Pesquisadora: alguma coisa que você assistiu ou alguma coisa que eu não editei que você lembra...

Júlia: que eu me lembre... acho que não... eu acho que assim é... em alguns momentos... eu acho que eu poderia ter agido de uma forma... é mais... CONVOCATIVA pelas pessoas entendeu? não sei... convocativa numa forma de promover... de deixar o outro falar não só um falar e... e aí fica naquilo porque é difícil porque às vezes dispersa né? dispersa muito então você tenta

chegar num ponto em comum pra ver se as pessoas compartilham daquele mesmo sentimento daquele mesmo né?... assunto...

((a televisão começa a fazer barulho, então Júlia a desliga))

Júlia:

então às vezes assim mais nesse sentido... faltou em mim nos momentos que eu vi aqui eu fui muito mais... como eu te disse eu tava muito mais é... esclarecendo falando sobre aquilo né? do que puxando... ah o que você está sentindo... e você... fala um pouquinho entendeu? mesmo porque ali... tinham muitas pessoas... algumas pessoas que falavam muito e outras pessoas que não falavam nada... teve até uma das crianças... eu não me lembro... eu lembro que a tia é a Ana... posso até ver depois no papel qual das crianças era... e que... no primeiro encontro veio a avó e aí a avó informou que não poderia vir... então quem viria seria a tia né? ela não falou nada em nenhum dos encontros ela ficou ali e ela balançava a cabeça... ali e mesmo nos momentos em que eu tentava... né? perguntar alguma coisa... ela não... não se colocava talvez porque não tivesse muito contato ou porque não tinha o que falar... eu acho que... ou por se sentir intimidada de repente estar ali num grupo... que talvez como quem veio no primeiro dia foi a avó... será que ela tava sabendo direitinho o que era? ela falava que sim né? mas ao mesmo tempo ela não se colocava em nada ou também ela pode ser um pouco mais tímida né? mas foi uma pessoa que foi difícil assim de tentar colocar... eu tentei fazer com que todo mundo falasse... algumas pessoas... têm esses modos diferentes de se colocar... algumas eu acho que tavam ali mais pra escutar... entendeu? outras tavam ali muito mais pra falar né? então eu acho que foi uma diferença que marcou assim... o que mais... os encontros... o que me marca até hoje o que eu vejo é quando a mãe descobre que a criança tem né? a deficiência auditiva () algumas mães chorando olha... olha é assim né? não é assim?... elas comentavam entre elas assim... então foi uma coisa compartilhada...

Pesquisadora:

o que? no momento que descobre que tem perda auditiva?

Júlia:

é... é... isso e em outros momentos também quando a mãe... a mãe ali assume tudo até elas colocaram que a mãe vai atrás de tudo que a mãe que vai... é uma coisa que a gente vê que até eu pergunto mas perai e o pai que é uma coisa que a gente tenta colocar também né? o pai pra participar né? e ali tinha um pai que falou então... enquanto... foi uma coisa que eu lembro que elas comentaram... eu acho que logo depois do filme elas falaram assim... ah fala muito da gente

né? faz lembrar né? então isso... isso eu lembro que me marcou... mas quando... quando descobre eu acho que foi mais marcante assim... que todo mundo... foi geral... se não foi pela atitude verbal foi pela atitude corporal de mudar assim sabe? ou de tá mesmo chorando de tá trabalhando com a emoção... foi uma coisa geral e mesmo durante o filme assim... algumas mães assim... par... acho que são mais próximas que já se conhecem comentavam muitas coisas... assim né? de semelhança agora eu não lembro com certeza o que era... eu lembro que foi uma coisa que me marcou...

Pesquisadora: isso daí durante a discussão ou durante o filme?

Júlia: durante o filme...

Pesquisadora: especificamente durante o filme?

Júlia: é agora eu consigo lembrar acho que foi mais durante o filme assim... nos momentos que eu tava ali observando... acho que foi o que me marcou mais...

ANEXO 5

FOTOS DO PAINEL

As fotos a seguir referem-se ao painel elaborado pelos parentes das crianças, no último encontro do trabalho. A primeira foto abrange todo o painel, e as demais referem-se às produções de cada um dos parentes das crianças, com as suas respectivas transcrições.



bom foi muito bom,
Ter assistido este filme.
Para q/ Todos os pais
possa refletir muito nos
seus filho, neste caso
tem muitas crianças q/
não tem um amor de
pai, e Todas as crianças
precisam de muita atenção
para poder compartilhar as
dificuldade da vida.
Nunca devemos regeitar
um filho ou sobrinho, porque
um dia quem não tem esse
amor e carinho pelo o seu
próximo nunca terá ~~(quando tiver)~~
quando tiver um filho.
Gostei muito e quando eu ~~(tiver)~~ tiver
outra oportunidade gostaria de assistir
outros filmes relacionado a esse assunto.
Tia da J
Desculpe os
erros

Bom foi muito bom, ter assistido este filme.

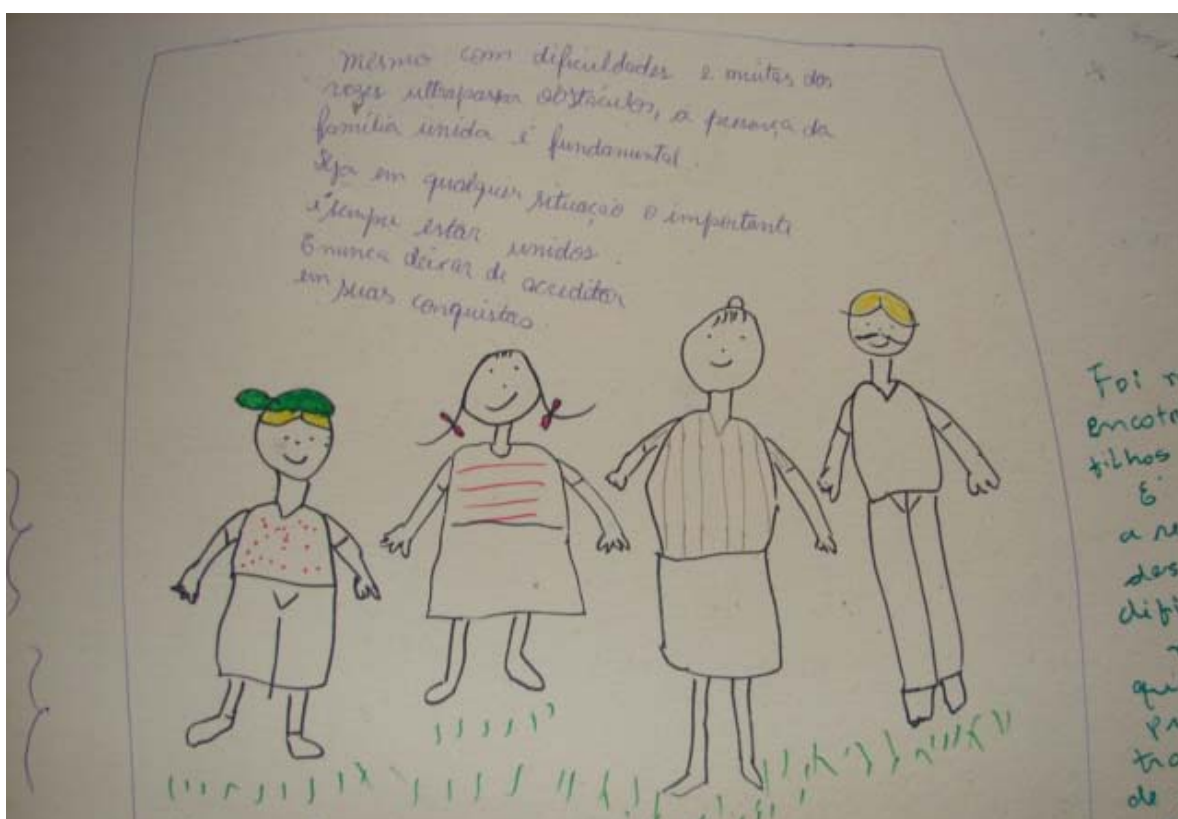
Para q/ todos os pais
possa refletir muito nos
seus filho, neste caso tem muitas crianças q/
não tem um amor de
pai, e todas as crianças
precisam de atenção
para poder compartilhar as
dificuldade da vida.

Nunca devemos regeitar
um filho ou sobrinho, porque
um dia quem não tem esse
amor e carinho pelo o seu
próximo nunca terá
quando tiver um filho.

Gostei muito e quando eu tiver
outra oportunidade gostaria de assistir
outros filmes relacionados a esse assunto.

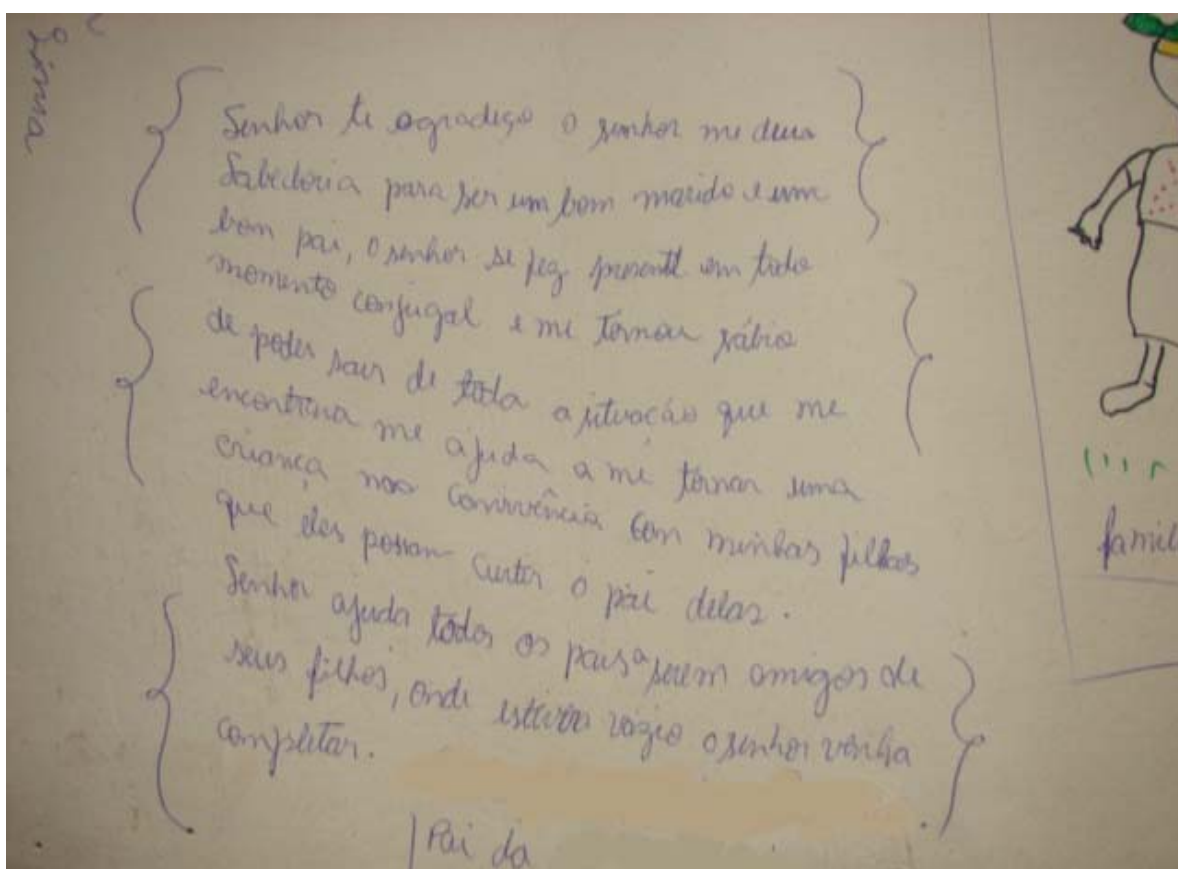
Desculpe os erros.

Ana tia da Joana.



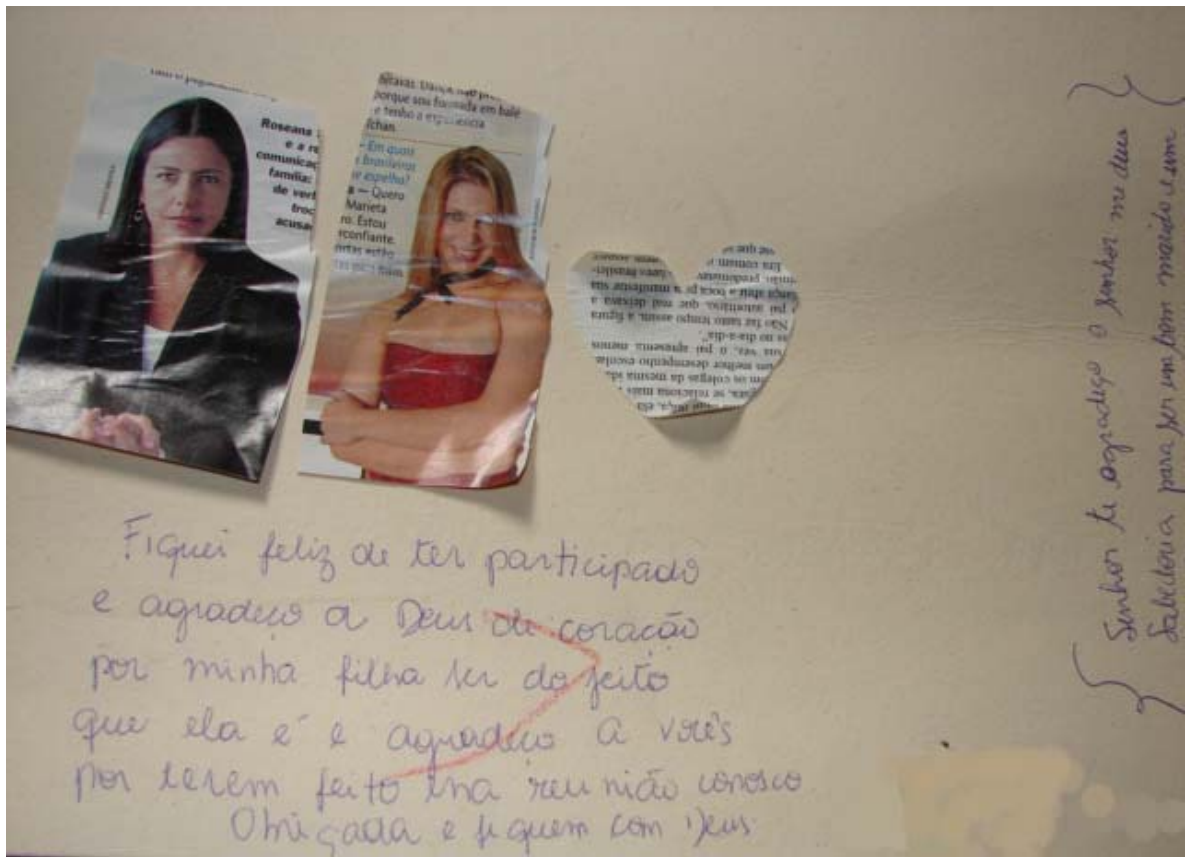
Mesmo com dificuldades e muitas das
vezes ultrapassar obstáculos, a presença da
família unida é fundamental.
Seja em qualquer situação o importante
é sempre estar unidos
E nunca deixar de acreditar
em suas conquistas.

Família da Carolina (Carla)

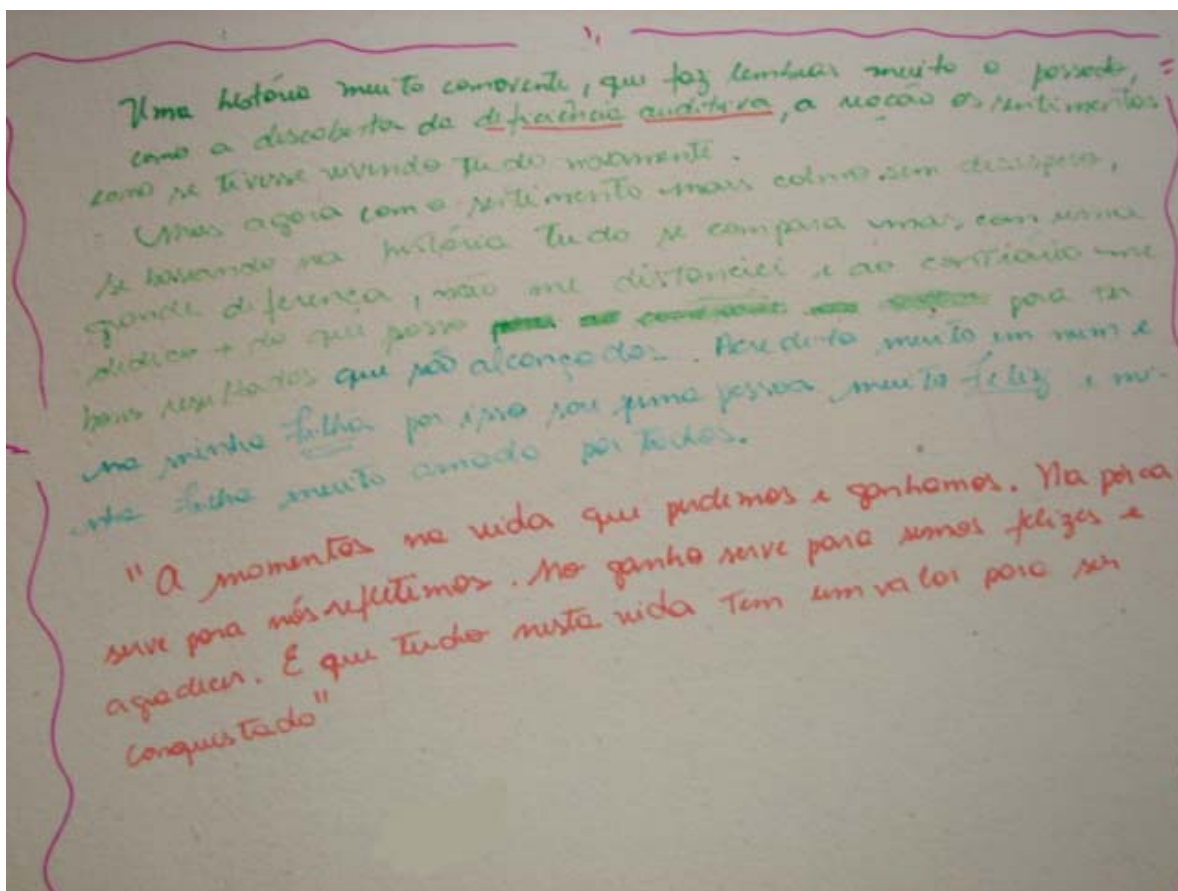


Senhor te agradeço o senhor me deu
sabedoria para ser um bom marido e um
bom pai, o senhor se fez presente em todo
momento conjugal e me tornou sábio
de poder sair de toda situação que me
encontrava me ajuda a me tornar uma
criança na convivência com minhas filhas
que elas possam curtir o pai delas.
Senhor ajude todos os pais a serem amigos de
seus filhos, onde estiver vazio o senhor venha completar.

Pai da Carolina (José)



Fiquei feliz de ter participado
e agradeço a Deus de coração
por minha filha ser desse jeito
que ela é e agradeço a vocês
por terem feito essa reunião conosco
Obrigada e fiquem com Deus
Fernanda



Uma história muito comovente, que faz lembrar muito o passado,
como a descoberta da deficiência auditiva, a reação os sentimentos
como se tivesse vivendo tudo novamente.

Mas agora com o sentimento mais calmo sem desespero,
se baseando na história tudo se compara mas com uma
grande diferença, não me distanciei ao contrário me
dedico + do que posso para ter

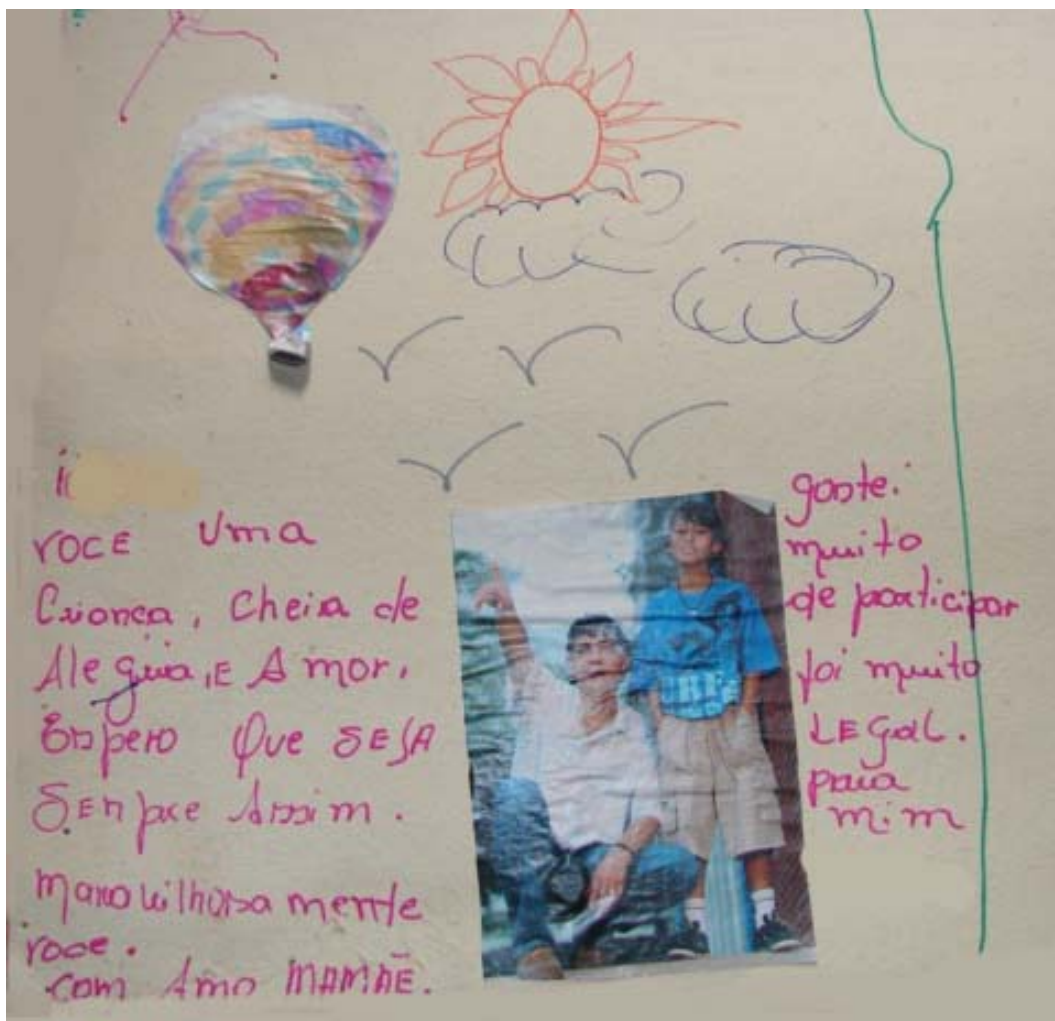
bons resultados que são alcançados. Acredito muito em mim e
na minha Filha por isso sou uma pessoa muito Feliz e minha Filha muito amada por todos.

"A momentos na vida que perdemos e ganhamos. Na perca
serve para nós refletirmos. No ganho serve para sermos felizes e
agradecer. E que tudo nesta vida tem um valor para ser conquistado".

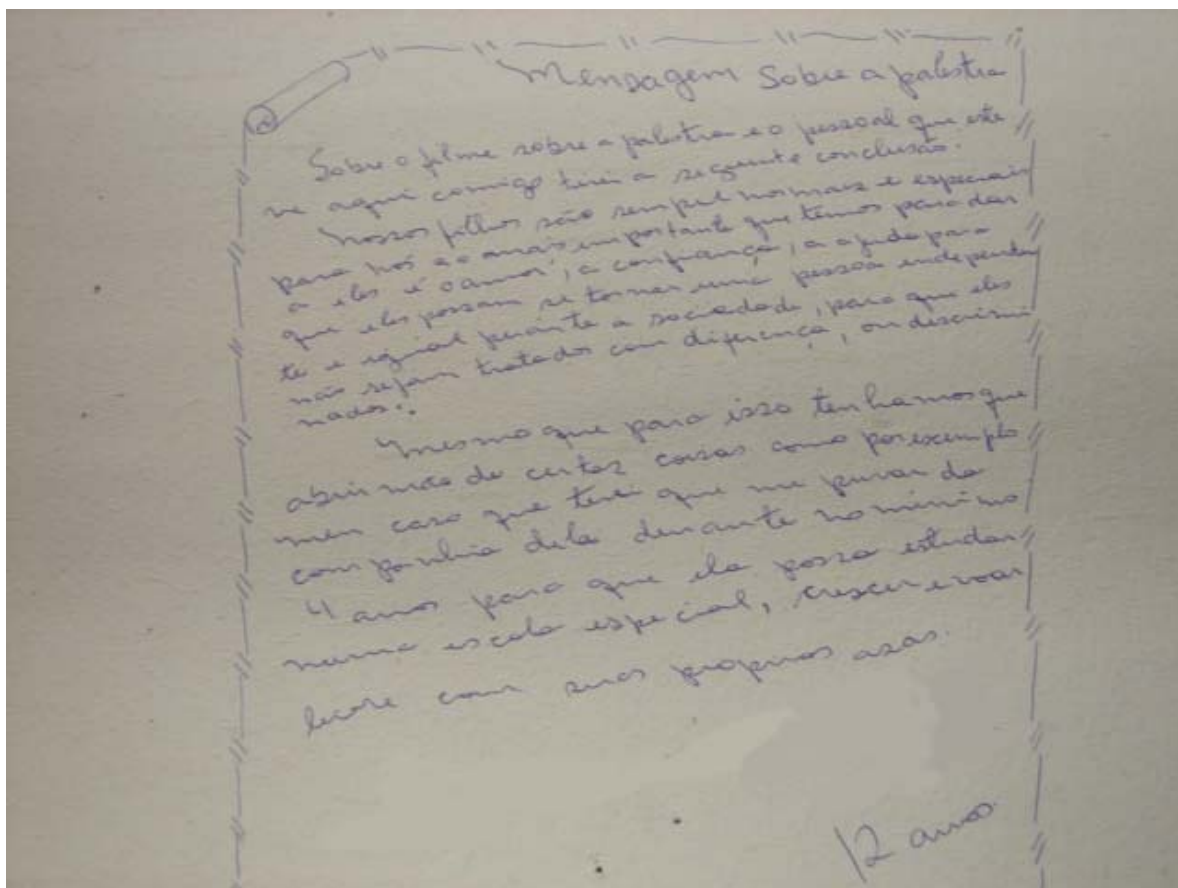
Flávia



Foi muito bom este
filme adorei
(Larissa)



Você uma
criança cheia de
alegria e amor
espero que seja
sempre assim.
maravilhosamente
você.
Com amo. Mamãe.
Gostei
muito de
participar
foi muito
legal
para mim
Maria (mãe do Diego)



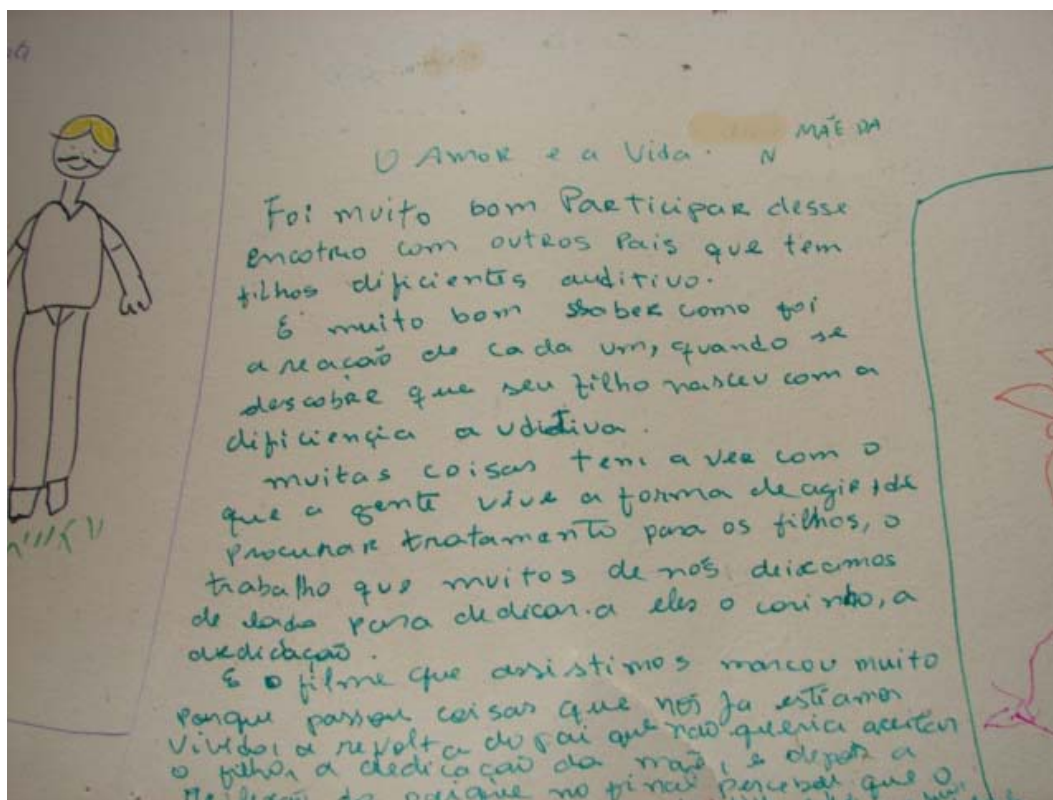
Mensagem sobre a palestra

Sobre o filme sobre a palestra e o pessoal que estive aqui comigo tirei a seguinte conclusão:

Nossos filhos são sempre normais e especiais para nós e o mais importante que temos para dar a eles é o amor, a confiança, a ajuda para que eles possam se tornar uma pessoa independente e igual perante a sociedade, para que eles não sejam tratados com diferença, ou discriminados.

Mesmo que para isso tenhamos que abrir mão de certas coisas como por exemplo meu caso que tem que me privar da companhia dela durante no mínimo 4 anos para que ela possa estudar numa escola especial, crescer e voar livre com suas próprias asas.

Mariana



O amor e a vida

Foi muito bom participar desse encontro com outros pais que tem filhos deficientes auditivo.

É muito bom saber como foi a reação de cada um, quando se descobre que seu filho nasceu com a deficiência auditiva.

Muitas coisas tem a ver com o que a gente vive a forma de agir de procurar tratamento para os filhos, o trabalho que muitos de nós deixamos de lado para dedicar a eles o carinho, a dedicação.

E o filme que assistimos marcou muito porque passou coisas que nós estamos vivendo, a revolta do pai que não queria aceitar o filho, a dedicação da mãe, e depois a reflexão do pai no final percebeu que o melhor a fazer é cuidar do e dedicar a sua vida para ele.

Mônica

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)