UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

NATÁLIA FALONI COELHO

CARACTERÍSTICAS DE ENUNCIADOS DIPERSOS DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO FONOAUDIOLÓGICO DE DISTÚRBIO DE LINGUAGEM

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2012

NATÁLIA FALONI COELHO

CARACTERÍSTICAS DE ENUNCIADOS DISPERSOS DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO FONOAUDIOLÓGICO DE DISTÚRBIO DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística).

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho

São José do Rio Preto

2012

Coelho, Natália Faloni.
Características de enunciados dispersos de uma criança com diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem / Natália Faloni Coelho. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2012.
169 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguagem. 2. Fonoaudiologia. 3. Aquisição de linguagem. 4. Distúrbios da linguagem. 5. Análise do discurso. I. Jurado Filho, Lourenço Chacon. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'232

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

NATÁLIA FALONI COELHO

CARACTERÍSTICAS DE ENUNCIADOS DISPERSOS DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO FONOAUDIOLÓGICO DE DISTÚRBIO DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de Análise Linguística junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Professor Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profª. Drª. Fabiana Cristina Komesu
Professora Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Drª. Elaine Cristina de Oliveira
Professora Assistente Doutor
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador

São José do Rio Preto, 02 de agosto de 2012

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Profª. Drª. Fabiana Cristina Komesu
Profª. Drª. Elaine Cristina de Oliveira

Suplentes

Dr.ª Julyana Chaves Nascimento
Profª. Drª. Luciani Ester Tenani

Aos meus pais, Dulce e João, por terem me sustentado emocional e financeiramente para que eu pudesse concluir minhas pós-graduações.

Às minhas irmãs, Francília e Gabriela.

Ao professor Lourenço Chacon.

Aos fonoaudiólogos.

Às crianças que apresentam dificuldades linguísticas, em especial à J.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Lourenço Chacon, pelos sete anos de trabalho; pela preocupação com minha formação em Linguagem e em Ciência; por toda a paciência e empenho para me tornar uma futura pesquisadora.

À professora Maria da Graça Chamma Ferraz e Ferraz pela escuta, carinho e incentivo.

À professora Clélia Jubran pelas contribuições científicas.

À minha mãe, em especial, pelo exemplo de mulher e por ser o maior exemplo do que compreendo por doação.

Ao meu pai, em especial, pela paciência e pela compreensão.

Às minhas irmãs, Francília e Gabriela, por me oferecerem constante condição de (re)significar os casos patológicos.

À minha segunda família: Tio Cássio, Tia Ivone (in memorian), Larissa e Lucas, pelo apoio incondicional.

Aos tios e tias, em especial a tia Eunice e à tia Edna.

Aos meus primos, em especial à Ana Paula Faloni pelo exemplo de amor à ciência.

À grande amiga Maria Rosirene de Lima Pereira (Rosi) pelo acolhimento e acompanhamento de meus passos (da vida acadêmica e da vida pessoal) desde a pesquisa de iniciação científica.

A mais que amiga, “meio irmã”, Share, por todas as conversas e todas as formas de incentivos recebidos durante anos de amizade.

Ao amigo Breno pelo apoio incondicional e pelas sábias palavras.

Ao amigo Ymorian Zwarg pelo companheirismo.

Ao amigo Wladimir pelos ensinamentos.

A Tânia pela amizade.

À amiga Maira Camillo por quem descobri profunda admiração e em quem descobri a essência do que compreendo por determinação e perseverança.

À amiga Juliana Bonatto pelas aulas de inglês, pela paciência, compreensão e sinceridade de sempre.

À amiga Roberta Vieira pelas reuniões de estudo prévias a pós-graduação.

Às amigas Juliana Pavan, Cláudia Silva e Maria Sampaio pela parceria.

A Raquel Wohnrath Arroyo e a Luana Passos pelas hospedagens e pela disponibilidade.

A Melodi Witt pela leitura prévia parcial do trabalho.

Aos integrantes e ex-integrantes do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (GPEL) pelas discussões que me proporcionaram uma melhor formação em Linguagem.

Aos integrantes e ex-integrantes subgrupo do GPEL denominado Grupo de Aquisição da Linguagem Oral (GALO) pelas discussões teóricas.

A Fabiana Cristina Komesu e a Elaine Cristina de Oliveira pelo aceite de constituir a banca examinadora.

A Julyana Chaves Nascimento pelas grandes contribuições.

À Capes pelo financiamento.

COELHO, Natália Faloni. Características de enunciados dispersos de uma criança com diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem. São José do Rio Preto 2012. 169 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Visando a uma maior compreensão de aspectos linguístico-discursivos do funcionamento da linguagem em contextos categorizados como patológicos, o objetivo do presente trabalho é verificar, no discurso, que tipos de elementos favorecem a dispersão de enunciados de uma criança (J) com diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem. A análise dos dados é fundamentada em subsídios provenientes de estudos de natureza enunciativo-discursiva, mais especificamente, sob o olhar da Análise do Discurso de orientação francesa. Trabalhos que abordam os processos de constituição do sujeito, como os de Authier-Revuz (1990), Pêcheux (1990a, 1990b, 1999), Pêcheux e Fuchs (1990) e Tfouni (2001, 2008), fornecem os alicerces teóricos mais essenciais de nossa pesquisa. Para o seu desenvolvimento, são utilizados dados de gravação de uma sessão de terapia fonoaudiológica da criança J, que, à época da filmagem, encontrava-se com dez anos de idade. Tendo em vista a proposta desta pesquisa, buscamos eventuais vínculos entre elementos linguísticos e/ou contextuais nos 410 enunciados de J produzidos durante uma sessão de terapia fonoaudiológica que pudessem indiciar possíveis mobilizações para a emergência de seus enunciados, uma vez que, grande parte destes se mostram, em primeira instância, como dispersos no discurso, uma vez que não apresentam amarração na superfície discursiva. Observamos, previamente, que essa não-amarração acontece em dois sentidos, já que os enunciados dispersos: (1) não se encadeiam com os enunciados do interlocutor (T); e (2) não se encadeiam entre si. Verificamos, ainda, que a mobilização desses enunciados obedece preferencialmente a duas tendências: (a) a conjugação de elementos verbais e contextuais no interior da situação imediata em que se desenvolve o discurso; e (b) a recuperação de elementos de outras situações discursivas. Observamos, também, que: (1) a dispersão pode se dar em direção a um enunciado mais recorrente no discurso; e que (2) embora os enunciados sejam dispersos, podem ser localizadas, no discurso, marcas de ancoragem desses enunciados. Dessa maneira, os resultados da pesquisa, mais especificamente em relação à primeira tendência de mobilização dos enunciados de J, indiciam que, se por um lado, não se pode esperar previsibilidade nos vínculos entre elementos dispersos, por outro lado, não parecem ser aleatórios os vínculos entre estes elementos. Em relação à segunda tendência, encontramos indícios de que enunciados com estrutura linguística recorrente e cristalizada parecem funcionar como marca de diferentes recusas: (i) recusa da criança às propostas terapêuticas de T; (ii) recusa da relação entre J e T; e, em decorrência, (iii) a recusa mais forte do próprio discurso. Esse conjunto de resultados ainda sugere, fortemente, que o texto disperso e deslizante do sujeito resultaria da deriva sempre pronta a se instalar no discurso, fruto de uma subjetividade sem centro constituído.

Palavras-chaves: aquisição de linguagem; distúrbio de linguagem; discurso, fonoaudiologia.

COELHO, Natália Faloni. Características de enunciados dispersos de uma criança com diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem. São José do Rio Preto 2012. 169 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

Aiming at a better understanding of linguistic-discursive aspects language functioning in contexts categorized as pathological, the objective of this study is to verify, in the discourse, what kinds of elements favor the dispersion of statements of a child (J) with the diagnosis of Language Disorder. Data analysis is based on subsidies from enunciative-discoursive studies, more specifically, under the gaze of French Discourse Analysis. Papers that focus on the processes of subject constitution, such as Authier-Revuz (1990), Pecheux (1990a, 1990b, 1999), Pecheux and Fuchs (1990) and Tfouni (2001, 2008), provide the most essential theoretic foundations of our research. For its development, are used data from a recorded speech therapy session with a child named J, which at the time was ten years old. Given the purpose of this research, we seek possible links between linguistic and /or contextual elements in 410 utterances of J produced in a speech therapy session that could indicate possible mobilizations for the emergence of the utterances, since most of these are shown in the first instance, as dispersed in discourse since there is no binding on the discursive surface. We observed, previously, that this non-binding occurs in both directions, since the scattered utterances: (1) are not interwoven with the utterances of the interlocutor (T) and (2) are not interwoven with each other. We also observed that the mobilization of these utterances followed preferably two trends: (a) a combination of verbal and contextual elements within the immediate situation that developed in the discourse, and (b) the recovery of elements from other discursive situations. We also observed that: (1) the dispersion happened in the direction of a more recurrent utterance, and that (2) although the utterances are dispersed, it can be found, in the discourse, anchoring marks of these utterances. Thus, the results, more specifically in relation to the first trend of mobilization of the utterances of J, indicate that, on one hand, there can be no predictability in the links between dispersed elements, on the other hand, the links between these elements do not seem to be random. Regarding the second trend of mobilization of the utterances of J, we found evidences that the crystallized and recurrent linguistic structured utterances seem to work as different brands of denials: (i) the child refuses to therapeutic approaches T, (ii) refusal of the relationship between J and T, and, consequently, (iii) the strongest refusal of discourse itself. This set of results also strongly suggest that the dispersed text of the sliding subject could result of the drift always ready to settle in the discourse, accrue of a subjectivity constituted without a center.

Keywords: language acquisition; language disorder; discourse; speech-language-patology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Principais tendências de dispersão dos enunciados de J..... 37
Gráfico 2 – Distribuição dos enunciados de J..... 59
Gráfico 3 – Distribuição dos enunciados com segmentos cristalizados e recorrentes do sujeito..... 59

Quadro 1 – Normas para transcrição..... 37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

J	sujeito da pesquisa
I	mãe do sujeito da pesquisa
T	estagiária do Curso de Graduação em Fonoaudiologia
CEES	Centro de Estudos em Educação e Saúde
DEL	Distúrbio Específico de Linguagem
GPEL	Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem*
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
NURC	Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO..... 09

ABSTRACT..... 10

APRESENTAÇÃO..... 14

I. INTRODUÇÃO..... 16

1.1 Os problemas de linguagem no campo da Fonoaudiologia..... 16

1.2 Conceitos fundamentais..... 25

1.2.1 Sobre sujeito e discurso..... 25

1.2.2 Sobre sintoma de linguagem..... 27

1.2.3 Os enunciados dispersos..... 28

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS..... 31

2.1 O material..... 31

2.2 Procedimentos éticos..... 31

2.3 O sujeito da pesquisa..... 32

2.4 A filmagem..... 32

2.5 A transcrição..... 33

III. RESULTADOS..... 36

3.1 Tendências..... 36

3.2 A dispersão sob a óptica discursiva..... 74

3.2.1 Dispersão como sintoma de linguagem em J..... 74

3.2.2 Sobre as tendências..... 77

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 82

ANEXOS..... 100

Apresentação

Do contato prévio que tivemos com duas crianças que apresentavam dificuldades de linguagem e de nosso trabalho de iniciação científica,[1] que se voltou para a investigação de dificuldades linguísticas de duas dessas crianças, surge o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Num plano mais geral, este estudo visa a uma maior compreensão de aspectos linguístico-discursivos da linguagem em contextos categorizados como patológicos. De maneira mais específica, pretende verificar, no discurso de uma criança com diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem, que tipos de elementos favorecem a dispersão em sua materialidade linguística. Ou seja, buscamos, nessa materialidade, elementos das condições de produção do discurso que permitem resgatar a emergência de enunciados dispersos no discurso.

Os subsídios teóricos que fundamentam a análise dos dados de nossa pesquisa são provenientes de estudos de natureza enunciativo-discursiva, mais especificamente, sob o olhar da Análise do Discurso de orientação francesa, essencialmente aqueles que se voltam para os processos de constituição do sujeito pela linguagem, como os de Authier-Revuz (1990), Pêcheux (1990a, 1990b, 1999), Pêcheux e Fuchs (1990) e Tfouni (2001, 2008).

Acreditamos ainda que, com esta pesquisa, podemos: (1) levar para a Fonoaudiologia contribuições de um olhar linguístico-discursivo para a investigação dos problemas de linguagem; (2) decorrente desse olhar, contribuir para desenvolvimento de procedimentos característicos da prática fonoaudiológica como os de avaliação e de clínica de linguagem; (3) trazer para o campo da linguística a investigação de dados não comumente presentes em suas investigações, extraídos de contextos patológicos de linguagem; e (4) trazer para os estudos de natureza discursiva do campo da Fonoaudiologia a contribuição de dados de crianças, na medida em que os estudos discursivos têm se voltado, especialmente, para dados de adultos.

Na **Seção 1**, mais especificamente em 1.1, mostramos o produto de nossa leitura de artigos científicos sobre problemas de linguagem (com destaque para aqueles que abordam o processo de aquisição) em quatro revistas do campo da Fonoaudiologia. Já em 1.2, expomos as principais noções de base discursiva que fundamentam a análise dos dados. Para tanto, em 1.2.1, introduzimos conceitos-chave como os de sujeito e de discurso. Em 1.2.2, fazemos

[1] Consultar Coelho (2009).

esclarecimentos acerca do conceito de sintoma de linguagem. Por último, em 1.2.3, passamos à conceituação do que vimos chamando de enunciados dispersos.

Na **Seção 2**, expomos aspectos metodológicos da pesquisa. Em 2.1, descrevemos o material selecionado como *corpus* da pesquisa. Em 2.2, abordamos os procedimentos éticos da pesquisa. Em 2.3, apresentamos o sujeito deste estudo. Em 2.4, caracterizamos a filmagem da sessão de fonoterapia. E, em 2.5, enumeramos as formas de transcrições que realizamos e as justificativas para cada realização.

Na **Seção 3** expomos os resultados alcançados. Em 3.1, mostramos as tendências encontradas a partir do objetivo que orienta esta pesquisa. Em 3.2, voltamo-nos sobre a dispersão na materialidade linguística do discurso. Mais especificamente em 3.2.1, fazemos considerações sobre os sintomas aparentes no discurso de J. Por último, em 3.2.2 aprofundamos o olhar para as tendências que identificamos nos resultados sob a ótica discursiva.

Por fim, na **Seção 4,** realizamos uma síntese de possíveis contribuições que o desenvolvimento desta pesquisa pode ter oferecido principalmente às áreas da Linguística e da Fonoaudiologia.

1. Introdução

1.1. Os problemas de linguagem no campo da Fonoaudiologia

Realizamos um levantamento bibliográfico de artigos científicos sobre problemas na aquisição de linguagem nas revistas brasileiras atualmente em circulação do campo da Fonoaudiologia, a saber: (1) Revista Distúrbios da Comunicação; (2) Pró-Fono Revista de Atualização Científica;[2] (3) Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; e (4) Revista CEFAC. Nesse levantamento, priorizamos artigos publicados a partir do ano de 2000 e buscamos, durante a leitura desse material, observar o que a literatura fonoaudiológica produzida no Brasil investiga sobre os problemas na aquisição de linguagem.

Muitos pesquisadores investigam, sob um ponto de vista assumido como pragmático, o que categorizam como "perfil comunicativo", ou ainda, como "perfil funcional de comunicação"[3] de crianças com alterações de linguagem. É o que se pode ver em Befi-Lopes (2000), Fernandes (2000), Molini (2003), Cardoso e Fernandes (2004 e 2006), Befi-Lopes, Rodrigues e Rocha (2004), Fernandes (2005), Fernandes e Teles (2005), Miilher e Fernandes (2006), Rocha e Befi-Lopes (2006b), Cardoso (2006), Befi-Lopes et al. (2007), Fernandes e Miilher (2008), Campelo et al. (2009), Befi-Lopes, Porto-Cunha e Limongi (2010), Fernandes et al. (2010), Moro e Souza (2010). Nessa mesma perspectiva, Cervone e Fernandes (2005), embora tenham averiguado o perfil comunicativo de crianças, basearam-se apenas em crianças sem queixa de alteração no desenvolvimento da linguagem. Neste mesmo sentido, sob a perspectiva assumida como pragmática e a respeito de crianças sem alteração de linguagem, Hage et al. (2007) analisam o perfil das chamadas **habilidades pragmáticas** (funções comunicativas e habilidades conversacionais) e verificam se há diferenças significativas nessas habilidades, considerando o nível sócio-econômico dessas crianças. Também nessa mesma perspectiva, mais uma diferença pode ser notada: Armonia e

---

[2] A partir de 2011, a *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* passa a ser publicada com o título de *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*.

[3] Apesar de não termos encontrado nenhuma definição do que se entende por "perfil comunicativo" ou "perfil funcional da comunicação", detectamos, primeiramente, que se trata de duas expressões que remetem à análise dos chamados "atos comunicativos" – ou seja, qualquer forma de comunicação, independentemente do meio que a possibilita – juntamente com os dados do "meio comunicativo" utilizado para a produção do ato, bem como de uma série de vinte "funções comunicativas" propostas, num protocolo, por Fernandes (2000). Encontramos, na forma de anexo de alguns artigos, duas versões similares desse protocolo – Fernandes (2000, 2004) – o que provavelmente se justifique em função das duas edições do ABFW – Teste de Linguagem Infantil (Anexo A). Em Cardoso e Fernandes (2004), há menção aos *critérios de análise da função comunicativa* (FERNANDES, 2000 e 2004) referenciados como pertencentes a outro trabalho de Fernandes com ano de publicação de 1996.

Misquiatti (2011) caracterizam e comparam o perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com dois diferentes interlocutores. Já em Miilher e Fernandes (2009), além de uma preocupação com a chamada evolução dos aspectos funcionais (ou seja, com a evolução do perfil comunicativo), mostra-se preocupação com os aspectos gramaticais de crianças do espectro autístico. Ainda orientados por essa mesma perspectiva, Belini e Fernandes (2007) estudam o "perfil do olhar e do contato ocular" em bebês com "desenvolvimento típico", enquanto que Belini e Fernandes (2008) procuram observar esse mesmo perfil em um bebê com Síndrome de Down.

Por fim, sob o ponto de vista assumido como pragmático,[4] contudo enfatizando os aspectos sócio-comunicativos do desenvolvimento, encontramos as pesquisas de Sousa-Morato e Fernandes (2006a, 2006b, 2009a e 2009b), que investigam em seus trabalhos a chamada "adaptação sócio-comunicativa"[5] de crianças com diagnóstico pertencente ao espectro autístico. No trabalho de 2009a, as autoras estudam essa adaptação por meio de dados obtidos de terapeutas e de pais de sujeitos com as características mencionadas, enquanto que, nos trabalhos de 2006a e 2009b, Sousa-Morato e Fernandes investigam essa adaptação concomitantemente ao "perfil comunicativo" dessas crianças. Já no trabalho de 2006b destas autoras, bem como no trabalho de Cardoso et al. (2010), detectamos a preocupação de verificar a relação entre dados coletados no protocolo de adaptação sócio-comunicativa e o desempenho sócio-cognitivo.[6]

Mas não apenas investigações desenvolvidas sob prisma assumido como pragmático compõem o campo da Fonoaudiologia. Com efeito, nos últimos anos, vários pesquisadores têm se voltado, mais especificamente, para o que nomeiam como desempenho lexical de diferentes grupos de crianças.

---

[4] Durante a leitura dos artigos fundamentados nessa perspectiva, observamos um aspecto que consideramos ser motivo de destaque. Aparentemente, de acordo com a perspectiva pragmática (tal como difundida no campo da Fonoaudiologia), haveria estreita relação entre os fenômenos da linguagem, da cognição e da socialização: "desde a década de 70 a inter-relação entre os aspectos de linguagem, cognição e socialização, especialmente com a influência das idéias pragmáticas no processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento das habilidades sociais, linguísticas e cognitiva é mencionada na literatura" (SOUSA-MORATO E FERNANDES, 2006). No entanto, as discussões teóricas desenvolvidas nesses trabalhos não apontam para consenso quanto ao predomínio de um desses aspectos sobre os demais e, no caso de haver, qual deles (cognição, linguagem e socialização) teria esse predomínio.

[5] Ver Anexo B, referente à Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa proposta por Sousa (2004), bem como o Anexo C, referente ao questionário e ao protocolo de registro da Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa de Sousa (2004).

[6] Nos estudos desenvolvidos sob a perspectiva assumida como pragmática, apesar de não serem os mesmos, três grandes temas são privilegiados nas investigações: funções comunicativas; aspectos sócio-comunicativos; e aspectos sócio-cognitivos. Ainda sob nossa perspectiva de leitura, esses grandes temas podem ser investigados isoladamente ou relacionados a outro grande tema. Variam-se também a patologia envolvida e os protocolos para avaliação de cada um desses temas.

Aquelas com o chamado desenvolvimento típico de linguagem são investigadas por Milnitsky et al. (2002), Scherer et al. (2002), Bastos, Ramos e Marques (2004), Hage e Pereira (2006) e Befi-Lopes e Cáceres (2010); pré-escolares que frequentam escolas bilíngues são investigados por Oppenheimer e Ávila (2004); aquelas com e sem dificuldades escolares são investigadas por Torres et al. (2002); aquelas que apresentam desvio fonológico são investigadas por Athayde, Mota e Mezzomo (2010); por fim, aquelas que apresentam problemas de desenvolvimento de linguagem são investigadas por Befi-Lopes e Galea (2000), Befi-Lopes et al. (2004), Befi-Lopes, Almeida e Takiuchi (2005), Bastos, Lopes e Rodrigues (2006).

Em outro conjunto de trabalhos, observamos outro tipo de preocupação, a saber, com o chamado desenvolvimento da linguagem em crianças com síndromes. Essa preocupação é vista em Chiari et al. (2001), Barbosa e Muller (2003), Zorzi e Assencio-Ferreira (2003), Ferreira e Lamônica (2005), Lamônica et al. (2005), Oliveira et al. (2005), Limongi et al. (2006), Rossi, Moretti-Ferreira e Giacheti (2006), Arduino-Meirelles, Lacerda e Gil-da-Silva-Lopes (2006), Rossi et al. (2006), Andrade e Limongi (2007), Garcia, Rossi e Giacheti (2007), Gomes et al. (2008), Porto-Cunha e Limongi (2008), Dias et al. (2009), Rossi et al. (2009), Teixeira et al. (2010), Silva et al. (2010), Limongi et al. (2010), Andrade (2010), Lamônica et al. (20011), Marques e Limongi (2011).

Vários são, também, os trabalhos em que se mostram resultados de investigação da relação linguagem/cognição.[7] Dessa maneira, mais preocupados com aspectos neurofisiológicos, como, por exemplo, aspectos de memória, encontramos trabalhos como os de Moraes, Chiari e Perissinoto (2001), Scheur, Stivanin e Mangilli (2004), Malerbi e Scheuer (2005), Oliveira, Sheuer e Scivoletto (2007), e Nicolielo et al. (2008). Ainda preocupados com os aspectos neurofisiológicos, contudo, com a preocupação de investigar o que chamam de função auditiva receptiva expressiva e visual, encontramos o estudo de Lamônica, Carlino e Alvarenga (2010). Não mais preocupados com os aspectos neurofisiológicos do que mencionam como cognição, Tamanaha et al. (2006) realizam uma discussão sobre o "jogo simbólico", aparentemente, a fim de confirmar que as falhas cognitivas (de imaginação e capacidade simbólica) favorecem as falhas comunicativas.

Ainda neste grupo que busca compreender a maneira como se relacionariam processos linguísticos e cognitivos, encontramos resultados de investigações mais específicas sobre a

[7] Destaque-se que, nesses trabalhos, não é definido o conceito de cognição com o qual os autores trabalham. Voltaremos a essa questão mais adiante.

concomitância entre o chamado desenvolvimento de linguagem expressiva[8] e o chamado desenvolvimento cognitivo.[9] Verificamos essa preocupação em Buhler et al. (2008), Fabiano et al. (2009), Fabiano, Buhler e Limongi (2009 e 2010). Ressaltemos, porém, que, exceto no trabalho de Fabiano, Buhler e Limongi (2009), em que os autores averiguam a influência da Síndrome de Down e da prematuridade nesses tipos de desenvolvimento, as demais pesquisas voltaram-se para crianças que apresentavam o chamado desenvolvimento típico.

Em se tratando de estudos cujos autores, de alguma maneira, destacam as famílias de crianças com alterações de linguagem, Fernandes (2009) realiza uma revisão bibliográfica na literatura internacional especializada sobre pesquisas que investigam famílias de crianças autistas. Ainda sobre o mesmo tópico, mas não em estudo bibliográfico, Lemos, Barros e Amorin (2006) abordam representações de familiares sobre as alterações no desenvolvimento da linguagem que seus filhos apresentam e Givini e Alves (2009), pela interlocução entre os princípios histórico-culturais e o pensamento dialogístico de Bakhtin, analisam como se constituem e se mantêm as significações e sentidos atribuídos aos sujeitos com alterações "significativas" de linguagem.

Outros trabalhos discutem a constituição da clínica de linguagem. Nesses trabalhos, detectam-se dois tipos de discussão: (1) sobre a relação subjetividade-objetividade no interior dessa clínica, conforme se verifica em Souza (2000), Duncker (2000), Costa (2000), Tassinari (2000), Cunha (2000), Freire (2000), Palladino (2000); ou (2) sobre o papel e as marcas de subjetividade/singularidade imbricados nesta clínica, como em Maia (2000), Passos (2000), Penteado (2002), Barbetta e Panhoca (2003) e Penteado el al. (2005).

Também tivemos acesso a outra vertente de investigação: aquela das manifestações linguísticas nos casos dos chamados distúrbios específicos de linguagem (DEL). Nessa vertente, destacam-se: Hage e Guerreiro (2001), Befi-Lopes e Rodrigues (2005), Puglisi, Befi-Lopes e Takiuchi (2005), Befi-Lopes, Araújo e Giusti (2005); Befi-Lopes, Bento e Perissinoto (2008); Befi-Lopes, Silva e Bento (2010); Befi-Lopes, Pereira e Bento (2010); Gahyva e Hage (2010). Ainda interessados em sujeitos com esse tipo de diagnóstico, porém, preocupados com manifestações que não apenas as linguísticas: Rocha e Befi-Lopes (2006a) investigam a iniciativa comunicativa nessas crianças; Menezes, Takiuchi e Befi-Lopes (2007) comparam o

---

[8] Embora nesses trabalhos não se encontrem definições explícitas do que seus autores entendem por "linguagem expressiva", em Buhler et al. (2008), "linguagem expressiva" diz respeito ao desempenho da criança de acordo com quatro características: (1) uso de gestos dêiticos; (2) uso de gestos representativos; (3) produção de verbalizações acompanhadas por gestos; (4) produção de verbalizações isoladas.

[9] Ver Anexo D, referente ao Protocolo de Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE) proposto por Buhler et al. (2008), bem como o Anexo E, retirado de Fabiano et al. (2009), em que há uma complementação do Protocolo de Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE-r).

desempenho de crianças com DEL e de crianças em desenvolvimento normal de linguagem em tarefas envolvendo a memória de curto-prazo visual; e Fortunato-Tavares et al. (2009) pesquisam a associação entre DEL e déficit no processamento auditivo.

Em outro conjunto de trabalhos, Arantes (2003), Rubino (2003), Passos (2003) e Ieto e Cunha (2007) preconizam, no interior da clínica fonoaudiológica, um olhar para além do "sintoma de linguagem".[10] Trata-se de dar lugar de destaque à escuta e ao acolhimento terapêutico para o que está subjacente ao sintoma, por exemplo, as implicações das relações familiais no sintoma da criança. Ainda com o olhar que transpassa o sintoma, Machado, Cunha e Palladino (2009) averiguam, sob prisma bio-psíquico, as possíveis relações entre problemas de alimentação e de linguagem oral.

Há tendências que começam a se identificar ou, mesmo, a se destacar nos estudos fonoaudiológicos. Uma delas é aquela que destaca a relevância da comunicação alternativa suplementar e/ou alternativa na fonoterapia, como em Pires e Limongi (2002), Chun (2003), Almeida, Piza e Lamônica (2005) e Eskelsen et al. (2009). Outra tendência é a preocupação com a díade mãe-bebê, verificada em Lemes, Lemes e Goldfeld (2006), que se voltam para a influência do comportamento materno no desenvolvimento de linguagem infantil, e em Gerbelli e Fernandes (2006), que pesquisam o vocabulário utilizado pelas mães para dirigirem-se aos seus bebês. Outra, ainda, é a de se investigarem manifestações ecolálicas. É o que se observa em Oliveira (2003, 2006), que, além de discutir diferentes conceitos de ecolalia, faz uma proposta inovadora aos clínicos da linguagem: a de abordar essas manifestações a partir da relação singular entre fala da criança/fala do outro, enquanto que Saad e Goldfeld (2009) se propuseram a realizar uma revisão bibliográfica sobre o papel da ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas. Mais uma tendência é detectada em Zia, Panhoca e Zanholli (2005), bem como em Freitas e Dainêz (2006), que apontam para a importância da gestualidade no interior da clínica fonoaudiológica, já que a tratam como uma possibilidade de comunicação.

Notamos, porém, que poucos investigadores se preocuparam em pesquisar a eficácia e/ou a eficiência terapêutica. Segundo nosso levantamento bibliográfico: Silva, Lopes-Herrera e Lier-De-Vitto (2007) descrevem a intervenção fonoaudiológica de uma criança autista, atentando-se para a eficiência, ou não, das estratégias terapêuticas adotadas; Fernandes et al. (2008) verificam a existência de diferenças observáveis a partir das características do perfil funcional da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo de crianças e adolescentes do

[10] Devido à relevância deste conceito em nosso trabalho, realizamos uma discussão sobre ele, que não caberia em nota, e que se encontra mais adiante.

espectro autístico, atendidos em três diferentes situações terapêuticas, tanto no que diz respeito a um período experimental predeterminado de intervenção, quanto na manutenção dos resultados obtidos após um igual período de tempo de atendimento fonoaudiológico regular; Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008a) analisam o processo evolutivo de crianças autistas em contexto de intervenção direta e indireta a partir das respostas das mães ao *Autism Behavior Checklist*; Balestro, Souza e Rechia (2009) apuraram a eficácia e a efetividade da terapia fonoaudiológica realizada a partir de uma visão dialética em casos do espectro autístico; Brito e Misquiatti (2010) descrevem o processo de intervenção fonoaudiológica em um caso de Síndrome de Kabuki com ênfase na terapia de linguagem; Misquiatti, Cristovão e Brito (2011) descrevem o percurso e os resultados da terapia fonoaudiológica em um caso da síndrome de Prader-Willi; Tamanaha e Perissinoto (2011) analisam e comparam a extensão e a velocidade do processo evolutivo de crianças com distúrbios do espectro autístico assistidas em intervenção terapêutica fonoaudiológica direta e indireta em detrimento da indireta; por fim, Fernandes et al. (2011) verificam os resultados obtidos após a realização de dez sessões de orientação específica para mães de crianças do espectro autístico a respeito de comunicação e linguagem por meio de análise do perfil funcional da comunicação e desempenho sócio-cognitivo, além de protocolo de qualidade de vida.

Ainda no interior da literatura fonoaudiológica brasileira, encontramos pesquisas voltadas para temas mais específicos. Passemos a elas: Hage (2002) investiga o diagnóstico clínico do distúrbio léxico-semântico; Roncato e Lacerda (2005) realizam uma reflexão sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento de linguagem; Picarone e Andrade (2005) verificam os comportamentos linguísticos (como pausas, palavras inespecíficas, hesitações, entre outros) em adolescentes com e sem dificuldades sistemáticas na compreensão de leitura; Noguchi, Assis e Malaquias (2006) investigam a ocorrência de maus tratos em crianças com queixas fonoaudiológicas; Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008b) realizam uma revisão histórica sobre a construção dos conceitos de autismo infantil e síndrome de Asperger.

Nessas mesmas condições, localizamos outros trabalhos, entre eles: Birkman e Cunha (2006), que averiguam a relação entre linguagem e psiquismo; Luchesi e Reily (2007), as quais discutem o papel do desenho na clínica fonoaudiológica, argumentando que a área fonoaudiológica necessita de maior contato com noções básicas sobre o grafismo (desenho) infantil; Pedroso et al. (2009), que tiveram como preocupação a tentativa de estabelecimento

de um “padrão normal de desenvolvimento das manifestações pré-linguísticas”;[11] Santos, Lemos e Lamounier (2010), que investigam a relação entre estado nutricional e desenvolvimento da linguagem infantil.

Ainda em se tratando de temas específicos: Guarinello e Pan (2001) discutiram o conceito de coerência a partir das contribuições da linguística textual; Porto et al. (2007) investigam o momento e o tempo de filmagem de situação de interação (terapeuta-criança), mais adequados para realizar a “análise da pragmática” de crianças com síndrome de Down; Ferreira et al. (2008) investigam o desempenho comunicativo em trigêmeos prematuros; Souza, Payão e Costa (2009) realizam uma revisão bibliográfica sobre a apraxia da fala na infância investigando quais seriam as perspectivas teóricas utilizadas na abordagem dessa patologia; Melo, Melo e Maia (2010) buscam verificar a ocorrência de alterações de linguagem oral em pré-escolares com epilepsia; Befi-Lopes, Vieira e Cáceres (2011) observam se a redução do tempo da filmagem em crianças com alteração específica de linguagem influenciaria os parâmetros da pragmática.

Nessas mesmas condições, ou seja, apresentando temas peculiares, Isotani et al. (2009) investigam a influência de fatores como prematuridade e baixo peso no chamado desenvolvimento da linguagem expressiva em crianças com dois anos de idade; Befi-Lopes, Rodrigues e Pagliusu (2009) averiguam a aquisição do morfema de número em crianças em desenvolvimento normal de linguagem; Varanda e Fernandes (2011) preocupam-se em avaliar o que chamam de consciência sintática, coerência central, inteligência não-verbal, desenvolvimento social e da comunicação, comportamentos e interesses de crianças no espectro autístico e em verificar suas prováveis correlações.

Ainda sob pesquisas desenvolvidas com temas mais específicos: Molini-Alvejovas e Fernandes (2004) fazem uma revisão de literatura sobre as alterações pragmáticas, cognitivas e sociais em crianças com autismo; Coelho, Iemma e Lopes-Herrera (2008) descrevem um relato de caso de uma criança com característica autísticas e que sofreu privação de “estímulos” por negligência materna; Friedman, Lopes e Ribeiro (2011) investigam a configuração dos vínculos no processo terapêutico fonoaudiológico grupal; Flores, Beltrami e

[11] Ver Anexo F, que apresenta a frequência das ditas “manifestações pré-linguisticas” (sons inarticulados, sorriso fácil, balbucio monossilábico, balbucio polissilábico, primeiras palavras/palavras-frase, jargão, frases) em crianças com desenvolvimento considerado como normal no primeiro ano de vida.

Souza (2011) verificam as implicações do "manhês"[12] para a constituição do sujeito na linguagem.

Também em relação a temas peculiares: Miilher e Ávila (2006) estudam as variáveis linguísticas (substantivos, verbos, verbos no passado, adjetivos, palavras, enunciados completos, enunciados incompletos, marcadores tempoarais) nas narrativas oral e escrita de escolares com "distúrbio da linguagem oral e escrita"; Gahyva et al. (2008) verificam a ocorrência de alterações de linguagem em crianças com histórico de intoxicação por chumbo e a correlação entre o índice de chumbo sanguíneo e as alterações de linguagem apresentadas pelas crianças; Carvalho, Mecca e Lichtig (2008) observam os aspectos metarrepresentacionais em crianças de 7 a 8 anos e investigam as relações entre linguagem e Teoria da Mente; Rodrigues e Befi-Lopes (2009) descrevem e discutem achados sobre a avaliação da memória operacional fonológica em crianças em desenvolvimento normal desde a década de oitenta; Barros (2011), sob a perspectiva da "Linguística da Enunciação", busca encontrar, na linguagem de uma criança autista, as marcas de um sujeito linguístico pelo uso da língua.

Outras pesquisas ainda foram desenvolvidas com temas específicos: Palladino, Cunha e Souza (2007) investigam em crianças com queixa de problemas de linguagem oral a co-ocorrência entre problemas de linguagem e alimentares; Gejão e Lamônica (2008) observam as chamadas habilidades do desenvolvimento em crianças com hipotireoidismo congênito; Giusti e Befi-Lopes (2008) comparam a performance de sujeitos normais falantes do Português Brasileiro com os sujeitos falantes do Inglês Americano no *Test of Early Language Development* – Terceira Edição (TELD-3).

Por fim, mas ainda voltando-se para temas mais particulares, encontramos pesquisas como as de Lier-De-Vitto (2004), que discute a visão comumente aplicada às falas sintomáticas e propõe a percepção dos erros não como acidentais, mas, sim, como constituintes da fala; Bento e Befi-Lopes (2010), que estudam as habilidades narrativas em escolares com desenvolvimento típico de linguagem, conforme as características de ordenação temporal de figuras e de tipo de discurso utilizado pela criança; Birenbaum e Cunha (2010), que averiguam a coocorrência de problemas de linguagem oral e enurese em crianças entre 3 e 10 anos de idade; Cavalcante e Mandrá (2010) pesquisam o desenvolvimento da narrativa oral de crianças com desenvolvimento típico pelas seguintes características: tempo de narrativa e

[12] O manhês seria a "forma melodiosa, ritmada, sintonizada e suave da voz que a mãe, ou quem exerça a função materna, endereça ao bebê e da resposta do bebê que a retroalimenta durante o processo de comunicação da díade" (FLORES, BELTRAMI E SOUZA, 2011, p. 144).

de pausa, número de palavras e de intervenções do interlocutor em narrativas orais; e, finalmente, Tamanaha et al. (2011), que investigam a correlação entre as principais queixas relatadas por pais de crianças com diagnóstico de Distúrbio de Linguagem e os achados clínicos em termos de prejuízos de produção e/ou compreensão verbal.

Após a leitura desses trabalhos percebemos que grande parte das pesquisas realizadas no campo da Fonoaudiologia envolvem as chamadas habilidades cognitivas. Contudo, a maneira como essas pesquisas abordam tais habilidades ou o destaque dado a elas acontecem de forma muito divergente entre um trabalho e outro. De forma geral, as perspectivas teóricas desses estudos convergem, em alguma medida, quando estabelecem uma relação "fortalecida" entre o que denominam área da cognição e área da linguagem. Dessa maneira, supõe-se um aspecto comum entre esses trabalhos, pois, mesmo não se marcando como tendo cunho cognitivista, esses estudos dão indícios da grande influência que recebem dessa corrente de pensamento. Um exemplo disso é sua sustentação teórica em aspectos neurofisiológicos ou em pressupostos de Piaget.

Como se vê – e fazemos questão de ressaltar –, a contribuição dos estudos discursivos para melhor compreensão dos quadros sintomáticos da aquisição da linguagem é praticamente inexistente. No campo da Fonoaudiologia, somente em três artigos encontramos uma análise de dados assumidamente calcada em subsídios teóricos de origem discursiva: Tfouni e Ferriolli (2001), Santana (2001) e Fedosse e Santana (2002). No que mais diretamente diz respeito ao trabalho de Tfouni e Ferriolli (2001), notamos que as autoras investigam o discurso de pais de crianças que apresentam problemas de linguagem, enquanto que Santana (2001) aponta as implicações de um olhar discursivo sobre a linguagem na clínica fonoaudiológica. Já Fedosse e Santana (2002) discutem a inter-relação entre gesto e fala de uma perspectiva discursiva, contudo, direcionada para os casos de afasia em sujeitos adultos.

Portanto, a escassez de trabalhos de origem discursiva sobre os problemas de aquisição de linguagem é o que mais nos instiga a desenvolver esta pesquisa. Sua contribuição mais esperada é, portanto, a de promover o diálogo entre questões clássicas da análise do discurso e questões de interesse da clínica de linguagem. Para tanto, passemos a concepções discursivas que nortearam nosso trabalho.

1.2 Conceitos fundamentais

1.2.1 Sobre sujeito e discurso

Em sua grande maioria, detecta-se nos trabalhos produzidos na área de fonoaudiologia uma visão de sujeito como "fonte autônoma do sentido que comunica através da língua" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Indícios desta visão seriam o aparecimento de expressões como "intenção comunicativa", "competência lexical", entre outras, como se, o que "não vai bem" em termos de linguagem, ou seja, as chamadas "alterações de linguagem" decorressem, essencialmente de problemas orgânicos/cognitivos. Assim, é para estes aspectos (orgânicos/cognitivos) que se volta grande parte dos trabalhos citados na Seção 1.1.

Em contrapartida, compreendemos que "as alterações de linguagem" têm muito a nos dizer para o que vai além das alterações orgânicas/cognitivas, mais especificamente, sobre o discurso.

Para melhor compreender as bases teóricas que subsidiaram nosso trabalho, e consequentemente, a maneira como olhamos os dados selecionados para esta pesquisa (advindos de funcionamentos linguístico-discursivos das chamadas "alterações de linguagem") sob a ótica discursiva, introduzimos aqui conceitos-chave extraídos, fundamentalmente, dos trabalhos de Pêcheux (1990a; 1990b; 1999), Pêcheux e Fuchs (1990) e Authier-Revuz (1990).

Sob essa ótica, o sujeito não é entendido como a fonte do discurso, mas como seu "suporte e efeito" (AUTHIER-REVUZ, 1990), ou ainda, como propõem Pêcheux e Fuchs (1990), como interpelado, assujeitado pelas formações ideológicas.

Isso porque, nessa perspectiva:

> A linguagem (ou jogo, ou a ordem do signo, ou o discurso) não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independente dela própria, mas sim como exterior a qualquer falante, o que define precisamente a posição do sujeito, de todo sujeito possível. Mas isto define o **sujeito como posição, e não como uma coisa em si mesma, como uma substância**. (HENRY, 1990, p. 29, grifo nosso)

Portanto, tomar o sujeito como posição nos permitiria

> dar conta da sujeição transcendental em si e de suas consequências, como tendo relação com este "sempre-já-lá" da linguagem (ou de seu signo) em

> tudo que se refere ao sujeito, e não fazendo referência a uma possível credibilidade que seria inerente à natureza humana. (id. ibid. p. 29)

Em relação ao que depreendemos por *discurso*, são nos trabalhos de Pêcheux (1990) e Pêcheux e Fuchs (1990) que nos apoiamos. De acordo com Pêcheux (1990), o discurso seria uma articulação entre língua e história. Portanto, "o discurso só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística" (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p.179).

Contudo, apoiando-nos em Authier-Revuz (1990), assumimos o discurso como resultante de uma heterogeneidade constitutiva e de uma heterogeneidade mostrada. A primeira diz respeito a uma "exterioridade interna ao sujeito e ao discurso [...] onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente". Já a segunda diz respeito às "fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso" (AUTHIER- REVUZ, 1990, p.32).

O discurso do qual extraímos nossos dados mostra-se, em sua superfície,[13] com uma estrutura dialógica caracterizada pelo que Bakhtin (1992) chama de alternância de enunciados. Apoiando-nos nesse autor, tomamos, portanto, o *enunciado* não como uma unidade estrutural da língua, mas, sobretudo, como "um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 1992, p. 291).

No entanto, dada a heterogeneidade do discurso e a dialogia interna ao próprio enunciado, qualquer descrição que se faça dele "está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (PÊCHEUX, 1990b, p. 53). Portanto, a deriva é constitutiva do discurso, em decorrência da não-transparência das estruturas da língua, e seu efeito, a dispersão, está sempre pronto a se mostrar na materialidade linguística do discurso.

Além de sua heterogeneidade, outra característica do discurso, na perspectiva com a qual o assumimos, é a de sua constituição no interior de uma memória discursiva, ou seja, num "espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Portanto, essa memória discursiva "deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da

---

[13] "Superfície linguística: entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um 'discurso' concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão" (PÊCHEUX E FUCHS, 1990).

memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 1999/1984, p. 50). Por conseguinte, "a memória se vincula às práticas concretas de seus sujeitos, embora nem todas as práticas passem para a memória discursiva, a qual tem caráter coletivo" (RUSSO, [entre 2007 e 2010]).

De acordo com essa concepção, tomamos a sessão de terapia não por esse seu estatuto empírico, mas enquanto discurso, que promove tanto a constituição dos interlocutores quanto as relações que estabelecem entre si. Nesse quadro, buscamos descrever em que medida enunciados dispersos que emergem na superfície discursiva corresponderiam a marcas de heterogeneidade mostrada de diferentes tipos de negociações entre a criança e a terapeuta, bem como entre ambas e os objetos que emergem no discurso analisado – objetos entendidos, aqui, não pelo seu estatuto de "referentes do dizer", mas como construções imaginárias possibilitadas pelo próprio discurso e que o fazem deslocar em sua superfície.

1.2.2 Sobre sintoma de linguagem

Devido ao estranhamento causado na escuta do público linguista sobre o conceito de *sintoma de linguagem* julgamos necessários esclarecimentos, mesmo que breves, sobre como poderíamos entendê-lo.

Dessa forma, preocupados em observar com que sentido preferencial esse conceito circula na literatura fonoaudiológica, fizemos, num primeiro momento, releituras de artigos nos quais, em alguma medida, ele se faz presente, a saber,: Ieto e Kelly (2003); Arantes (2003); Dunker (2000); Palladino (2000); Passos (2003); Bortolotto, Freire e Silva (2009).

Algo nos chamou a atenção nesse conjunto de trabalhos: a despeito de diferenças de concepção sobre o chamado sintoma de linguagem, os estudos que o tematizam mostram algum tipo de vínculo com diferentes vertentes da abordagem psicanalítica – alguns estudos parecem mais próximos dos postulados de Freud, enquanto que outros se aproximam mais de contribuições de Lacan e Winnicott, dentre outros. Ainda durante nossa leitura, pudemos resgatar diferenças relacionadas à formação acadêmica desses autores: não se trata somente de fonoaudiólogos, mas também de psicólogos.

Em Motta (2003), porém, é que encontramos uma definição de sintoma que, a nosso ver, se alia à concepção de discurso e de sujeito assumida neste trabalho. Na visão dessa autora, a qual assumimos, o sintoma seria "possibilidade de constituição subjetiva, uma manifestação produtora de sentido; uma via de comunicação pela qual o sujeito faz saber que algo no seu modo de funcionar não vai bem, requer cuidado" (MOTTA, 2003, p. 11).

Esse “fazer saber” tanto se mostraria no corpo (entendido em seu aspecto comunicativo, não-verbal) quanto no discurso do sujeito. Assim, em seu discurso, o sintoma de linguagem seria uma marca da “dúvida acerca da sua condição como sujeito” (RUBINO, 2003, p. 76-77), em suas relações com o Outro.[14] Tais marcas dariam indícios da posição e da condição (de constituição) do sujeito, de sua “formação” a partir da heterogeneidade constitutiva.

Poderíamos, portanto, pensar os sintomas de linguagem como acontecimentos cuja memória (discursiva) estaria ligada a processos mais inconscientes.

1.2.3 Os enunciados dispersos

Apresentados conceitos que melhor fundamentam nosso olhar para os dados desta pesquisa, passemos à conceituação do que vimos chamando de *enunciados dispersos*.

A natureza dispersa dos enunciados que analisamos decorre do fato de que a cadeia discursiva se mostra “como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a significação” (PÊCHEUX, 1990, p. 53). Assim, em qualquer ponto dessa cadeia, o sentido pode deslizar e vir a tornar-se outro, dado o caráter latente e sempre presente da deriva na produção do discurso.

Entretanto, esse deslizamento potencial do sentido, face às restrições impostas a qualquer produção discursiva, tende a ser controlado pelo sujeito, na medida em que busca criar no (seu) discurso a ilusão de coerência (TFOUNI, 2001).

No entanto, nos momentos em que este controle (que, como sabemos, é da ordem da ilusão da subjetividade) escapa ao sujeito, vigora, no discurso, a dispersão (TFOUNI, 2001). Em outras palavras, a dispersão ocorre em situações nas quais a deriva efetivamente mostra sua ação no discurso, sob forma, por exemplo, de enunciados cujo encadeamento não se mostra ajustado na superfície discursiva.

Segundo Tfouni (2008), a cada palavra enunciada nessa superfície, o sujeito depara-se com um “vazio, um buraco a ser preenchido por qualquer palavra que venha completar este arranjo” (TFOUNI, 2008, p.76). Contudo, durante esta construção há momentos em que “falta uma palavra” [...] ou ainda, “há uma concorrência entre significantes que de repente vem

---

[14] Em Lacan, “Escrito com maiúscula, alude a um lugar e não uma entidade. Diz-se lugar para significar uma ordem de elementos significantes que são os que articulam o inconsciente e marcam a determinação simbólica do sujeito. O discurso do Outro é o sistema de convenções significantes que compõe a mítica do inconsciente e que marca o indivíduo prefigurando sua localização desde o nascimento. É um sistema parental e simbólico que determina a posição do sujeito” (VALLEJO, 1991, p.105).

perturbar o fluxo contínuo" (id.,ibid.), indiciando a heterogeneidade do sujeito e do (seu) discurso.

A esta possibilidade do equívoco corresponde a deriva; já à instalação do equívoco marcado na língua corresponde a dispersão do sujeito e do discurso.

Em síntese, a deriva é a força que provoca a possibilidade de deslizamentos de sentidos na superfície discursiva, dada a inexistência de "ajuste perfeito entre as palavras e as coisas que elas designam", como lembra Tfouni (2008, p. 76). Assim,

> a deriva é constituída pela palavra que falta, tão importante quanto a que é enunciada, atestando a presença da alteridade. Essa outra voz que de repente se faz ouvir ao lado das palavras do sujeito: eis a deriva instalada. Nesse processo ocorrem esquecimentos, lapsos, hesitações, falsos começos. (TFOUNI, 2008, p.76)

Já a dispersão, segundo Tfouni (2001), diz respeito aos momentos em que a força deriva, sempre latente, se instala, se mostra no discurso. Contudo, ressaltemos que "tanto a dispersão quanto a deriva quebram a aparente unicidade do sujeito, e indiciam a irrupção da alteridade,[15] ou do não-UM." (TFOUNI, 2008, p.76).

Tendo em vista as considerações acima, assumimos como enunciados dispersos aqueles que se mostram como não amarrados na superfície discursiva, e que, por emergirem sem amarração, fazem "vacilar o domínio" que o sujeito acredita possuir em relação ao seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.33).

Vejamos ocorrências desses enunciados no discurso objeto de nossa análise:[16]

T: faz outro desenho aqui
J: (pára) ( )
T: posso fechar?
J: alô ... a Silva
T: esse não é o telefone
J: cê quer apanhar?
T: esse não é ... ó ... J ... ó vou fazer uma casa
J: (vamos) fazer uma casa?
T: vamos
J: sítio pica-pau amare::la
T: é a casa do sítio do pica-pau amarelo?
J: o menino tá gritando?
T: ó ... uma casa
J: vai loGO:::

---

[15]Alteridade como "decorrência da existência do outro, não só humano, e como capacidade de afetar e ser afetado por esse outro" (PAULA SOUZA, 1994, p. 83 *apud* MOTTA, 2003, p. 17).
[16] Em nossos dados, (J) identifica a criança e (T) identifica a estagiária.

No recorte acima, os enunciados de J frequentemente fogem à amarração da superfície discursiva (produzida entre T e J), fato já destacado por Coelho (2009).[17] Fogem à amarração em dois sentidos: (1) não se encadeiam com os enunciados de T; e (2) não se encadeiam entre si. É esse seu caráter de não-encadeamento que nos faz interpretá-los como *enunciados dispersos* (ou seja, não amarrados aos outros que com eles compõem a superfície discursiva).

O recorte permite detectar, ainda, que o caráter de não-amarração dos enunciados dispersos de J produz, no discurso, o efeito de uma lacuna, na medida em que a não ligação entre eles e os outros enunciados promove quebras na "unicidade aparente" (AUTHIER-REVUZ, 1990) da superfície discursiva. Contudo, essa lacuna não representa, no discurso, um vazio; ao contrário, ela indicia algo que não se mostra, mas que constitui o dizer de J.

É essa lacuna que particularmente mais nos interessa investigar. Portanto, partindo do efeito de lacuna produzido pela emergência desses enunciados dispersos na superfície discursiva, buscamos resgatar, nessas lacunas, indícios de possíveis negociações do sujeito J com os **conteúdos latentes de seu interdiscurso e manifestos no discurso.**

Dado esse constante efeito de lacuna, compreendemos, então, esses enunciados dispersos como uma manifestação sintomática marcada na linguagem do sujeito, ou ainda, acontecimentos cuja memória estaria ligada a processos mais inconscientes.

[17] Para melhor compreensão de encadeamento ou justaposição de dizeres, mais especificamente, de dizeres desse mesmo sujeito com seu interlocutor, consultar Coelho (2009).

2. Aspectos metodológicos

2.1 O material

Buscamos em filmagens de sessões de terapia fonoaudiológica, que integram o Banco de Dados do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (GPEL/CNPq), selecionar o *corpus* de nossa pesquisa. Estas filmagens despertaram nosso interesse, por envolverem sujeitos que apresentam algum grau de dificuldade em seu funcionamento linguístico, sendo categorizados, portanto, como casos patológicos de linguagem.

Dentre os sujeitos em processo de fonoterapia envolvidos no banco de dados, selecionamos dados de um dos dois sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa de iniciação científica.[18] Escolhemos esse sujeito pelo fato de estarmos familiarizados com os dados e, também, pelos resultados encontrados em estudo anterior terem suscitado nossa curiosidade por uma análise mais aprofundada das dificuldades linguísticas desse sujeito.

Optamos por analisar uma única sessão de fonoterapia, devido ao tempo destinado para o desenvolvimento deste estudo, e também, pelo tipo de análise que nos propusemos a realizar, a saber, uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, sob uma perspectiva discursiva.

Dessa forma, como adiantamos, foi utilizada, para o desenvolvimento deste estudo, uma filmagem de uma sessão de fonoterapia realizada por um integrante do GPEL/CNPq no Centro de Estudos em Educação e Saúde da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp (doravante CEES). Essa filmagem foi feita em 22/04/2004.

2.2 Procedimentos éticos

O responsável pelo sujeito participante da pesquisa consentiu, por escrito, que os dados clínicos da criança fossem utilizados para fins de pesquisas científicas e de atividades de extensão, com base nos esclarecimentos de autorização proposta pelo CEES (cf. Anexo H). A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem, tendo sida registrada sob o nº 0055/2011.

---

[18] Consultar Coelho (2009).

2.3 O sujeito da pesquisa

Trata-se de uma criança (J),[19] do gênero feminino que, na época da filmagem, estava com dez anos de idade.

No que se refere aos diagnósticos dados a esse sujeito, a avaliação e, consequentemente, o diagnóstico fonoaudiológico de Distúrbio de Linguagem, foram realizados quando a criança se encontrava com seis anos e dez meses de idade.

Quanto às características linguísticas que justificariam esse diagnóstico, consta, do relatório de avaliação do sujeito (J), que:

> em relação aos aspectos lexicais/semânticos, a paciente (P.)[20] possui um repertório lexical limitado para sua idade, pois não identificou certos objetos que fazem parte do cotidiano (por exemplo, as panelas) e não atribuiu funções a estes mostrando atraso na habilidade semântica. Já em relação aos aspectos sintáticos, a P. tem estruturação sintática simples, com inversão de estruturação frasal presente em alguns momentos, e ainda, não relatou fatos e não narrou estórias. Em se tratando dos aspectos pragmáticos, a P. mostrou dificuldade em dar função aos objetos e de situá-los numa situação de brincadeira.

Tendo em vista este diagnóstico, J passou a ser atendida no CEES individualmente, por uma estagiária do curso de Fonoaudiologia da UNESP.

Já em relação ao diagnóstico médico, consta da avaliação, realizada quando o sujeito estava com 7 anos e 11 meses de idade, que o quadro não confirmava autismo infantil *pela qualidade de interação e o comportamento simbólico presente; eventual. A hipótese de configuração psicótica é a proposição diagnóstica.*

Quanto à escolaridade, a criança frequentava escola pública regular e cursava a 1ª série do ensino fundamental.

2.4 A filmagem

Trata-se de filmagem de uma sessão fonoterapêutica com duração de, aproximadamente, 40 minutos.

A filmagem foi feita em uma das salas de atendimento do CEES, isto é, uma sala comum, sem tratamento acústico. Quanto ao equipamento, foi utilizada uma filmadora Gradiente GCP-185 CR, com fita JVC modelo EGH Hi-fi.

---

[19] A criança é referenciada, em nosso texto, pela letra inicial de seu nome.
[20] P. é abreviação da palavra “paciente”, que, por sua vez, refere-se ao sujeito desta pesquisa.

No que tange à estratégia verbal utilizada durante a sessão de fonoterapia realizada com a criança (J), trata-se de conversação dirigida e semidirigida pela estagiária do curso de Fonoaudiologia. Essa estratégia, por sua vez, foi, em muitos momentos, permeada por atividades lúdicas, para facilitar a interação criança/estagiária.

Vale ressaltar que nossa opção por realizar a análise de uma sessão de fonoterapia deve-se ao fato de que esta modalidade permite observar o domínio da língua pelo uso da própria língua, ou seja, o domínio desse lugar material onde se produzem os efeitos de sentido (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p.172).

2.5 A transcrição

A sessão de fonoterapia do sujeito foi transcrita de acordo com normas propostas em Preti & Urbano (1988) para o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), que investiga o português falado. Seguem-se essas normas e observações do Projeto:

Quadro 01 – Normas para transcrição.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda…( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os… éh::: … o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco… Central… certo?
Qualquer pausa	…	são três motivos… ou três razões … que fazem com que se retenha moeda…

Comentários descritos do transcritor	((minúscu-las))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência 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 irmn B. {sexta-feira?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(…)	(…) nós vimos que existem…
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ ”	Pedro Lima… ah escreve na ocasião… “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”…

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

Observações:[21]

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

Entretanto, a transcrição foi complementada com normas estabelecidas pelos pesquisadores do Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/Unicamp. Segundo essas normas, as informações verbais são conjugadas a informações de outra natureza, tais como a gestual, a escrita, bem como à descrição de elementos que constituem o cenário onde transcorre a atividade verbal.

[21] Essas observações são de Preti & Urbano (1988).

Essa complementação foi necessária uma vez que a descrição de informações não-verbais traz importantes informações sobre o contexto/situação em que a terapia se desenvolveu. Desse modo, contribui para uma melhor análise dos dados – pelo fato de essas informações também fazerem parte das condições de produção do discurso de J. Justamente por essa razão, as informações se mostram necessárias, sobretudo, pelos possíveis vínculos que mantêm com os enunciados dispersos que analisamos.

Ainda referente à transcrição da sessão, deve-se destacar que sua parte verbal foi revisada em cabine acústica. Depois, essa revisão foi conferida por mais três integrantes do GPEL, com vistas a se buscar maior fidedignidade e menor subjetividade de escuta. Assim, foram obtidas informações mais precisas quanto à conversação que se deu entre a criança e a terapeuta. A necessidade dessa revisão e conferência decorreu de fatores como: (a) as condições acústicas da sala de atendimento, que favoreceram a reverberação sonora; e (b) as condições articulatórias da criança, que provocaram imprecisão de alguns enunciados. Para fins de validação das transcrições, mais três diferentes pesquisadores fizeram revisões do material transcrito.

Destaquemos, no entanto, que, para a realização de nossa análise, além de nos apoiarmos nas transcrições verbais e não-verbais, sempre que julgamos necessário, recorremos à observação em vídeo da sessão – mais uma vez pela necessidade de resgatar, mesmo que parcialmente, elementos das condições de produção do discurso.

A transcrição da sessão encontra-se no Anexo I.

3. Resultados

De posse da transcrição de informações verbais e contextuais da conversa dirigida e semidirigida entre a criança J e a estagiária de fonoaudiologia, direcionamos nosso olhar em função do objetivo mais geral da pesquisa, a saber: verificar, no discurso de J, que tipos de elementos favoreceram a dispersão de seus enunciados.

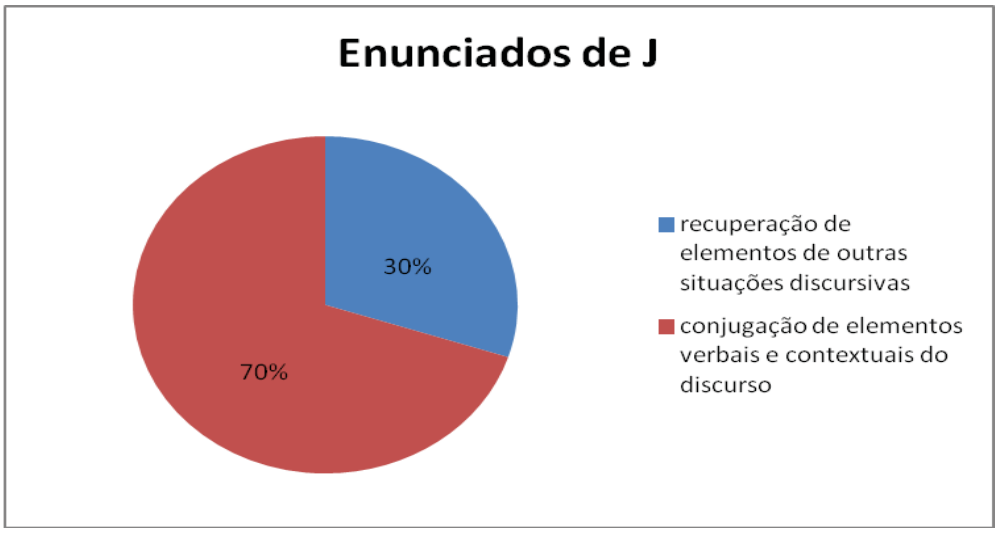
Dessa maneira, inicialmente, buscamos eventuais vínculos entre elementos linguísticos e/ou contextuais nos 410 enunciados de J que pudessem indiciar possíveis mobilizações para a emergência dos enunciados desse sujeito, uma vez que, como dito anteriormente, grande parte destes se mostram, em primeira instância, como dispersos no discurso.

3.1 Tendências

Em uma análise mais descritiva dos dados, verificamos que a mobilização desses enunciados obedeceu preferencialmente a duas tendências: (a) a conjugação de elementos verbais e contextuais no interior da situação imediata em que se desenvolve o discurso; e (b) a recuperação de elementos de outras situações discursivas.

Sob um prisma mais quantitativo do material investigado, encontramos os seguintes resultados dos 410 enunciados de J produzidos na sessão terapêutica: 285 foram mobilizados por uma conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso; 125 foram mobilizados pela recuperação de elementos de outras situações discursivas. O Gráfico 01 mostra a visualização desses resultados:

Gráfico 1 – Principais tendências de dispersão dos enunciados de J



Para uma melhor compreensão dos resultados quantitativos a que chegamos, passemos, então, à descrição de cada uma dessas duas tendências:

(a) conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso

Para a exemplificação desta primeira tendência, selecionamos um enunciado de J (o de número 528 da sessão de fonoterapia) e buscamos recuperar a conjugação de elementos que possibilitaram sua emergência. Trata-se do enunciado *a Camila quebrou?*.

Selecionamos tal enunciado porque, em nossa pesquisa de iniciação científica, identificamos, em determinado momento da sessão de fonoterapia, uma tentativa insistente de J de trazer para o interlocutor (T) elementos da cena de outra situação discursiva, na qual significantes como *quebrou/derrubou*, *CD/copo/vinho* se ligavam ao significante *Camila*.

Foi essa insistência percebida nos enunciados de J que nos levou a fazer uma investigação mais detalhada da emergência de um dos enunciados que traziam marcas desse conteúdo discursivo latente no discurso da criança.

Selecionamos, então, um dos enunciados em que ocorriam significantes destacados acima – *a Camila* e *quebrou* – para que então pudéssemos resgatar elementos que possivelmente mobilizariam sua emergência.

Essa rede associativa entre os significantes *quebrou/derrubou*, *CD/copo/vinho* e *Camila* pode ser observada nos enunciados de J que constituem o trecho composto pelos enunciados enumerados de 524 a 530, bem como o trecho constituído pelos enunciados enumerados de 614 a 632 (cf. Anexo I).

Destaquemos que a exposição dessa conjugação respeita a ordem de seu aparecimento no discurso em análise.

Passemos aos dados que trazem estas ocorrências em seu interior:

Dado 01

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
001	J	o nenê tá na cama	T e J sentam no colchonete próximo a uma cama de brinquedo.

002	**T**	nenê tá **dormindo**? ... tá **dormindo**?	J olha para T e em seguida a olhar para a boneca, que está sobre a cama de brinquedo.
003	**J**	**dómi**	J fala mexendo na cama da boneca.
004	**T**	tá **dormindo**	T traz a banheira que estava encostada na parede, para próximo de si enquanto J continua olhando para a cama da boneca.
005	**J**	deixa deixa ela **dormir**::	J fala olhando para T.
006	**T**	cê vai deixar ela dormir?	T segura a toalha que pertence ao kit para banho de brinquedo, enquanto J olha para a boneca que está na cama.
007	**J**	(tava) aqui ( )	Falando com alta entonação, J olha para T, depois coloca a mão sobre a cama da boneca. Em seguida, J parece olhar para a pessoa que está filmando, retornando, então, seu olhar para a boneca.
008	**T**	vai deixa ela dormir? ahn... não vai dar banho?{vamos dar banho antes dela dormir	T puxa a cama de brinquedo, depois levanta a boneca, voltando a colocá-la na cama. Em seguida, J pega boneca da cama e a coloca em seu colo, ao mesmo tempo em que T retira alguns brinquedos de dentro da banheira.
009	J	{((risos))	J pega a boneca da cama e a coloca em seu colo, ao mesmo tempo em que T retira alguns brinquedos de dentro da banheira.
010	T	vamos?	J mexe na cama de brinquedo enquanto T tenta abrir o saco de miniaturas de shampoo e sabonete.
011	J	a (co coisa) tá dando risada	J coloca a boneca na cama, depois olha para T.

012	T	e o bebê?	J olha para a pessoa que está filmando, mas logo desvia seu olhar. T continua mexendo no saco de miniaturas.
013	J	a tia tá ti ... a tia tá tirano a fota	J olha para a parede a sua frente.
014	T	é ... ela tá filmando ... faz tchau	J e T olham para a pessoa que está fazendo a filmagem.
015	J	ó::::	J fala olhando para T.
016	T	faz tchau assim pra ela	T faz gesto de tchau.
017	J	(eu vou pra cá)	J pega a boneca.
018	T	ela tá filmando a gente	J segura a boneca e tenta arrumar o lençol da cama de brinquedo.
019	**J**	tia cê quer **dumi**?	J coloca a boneca no chão e continua tentando arrumar o lençol.
020	**T**	vai pôr o nenê pra **dormir**?	J deita-se no chão e coloca sua cabeça na cama de brinquedo.
021	J	tá (com sono)?	J ainda deitada e com a cabeça na cama de brinquedo, fala olhando para T.
022	**T**	cê vai **dormir** aí J ... na cama do nenê?	J continua olhando para T.
023	J	ai ((sussurro))	J continua olhando para T enquanto fala sussurrando.
024	**T**	vai **dormir** na cama do nenê?	J levanta-se.
025	J	tir/tiro a cama	J retira o lençol da cama de brinquedo.
026	T	essa é a cama do nenê ... J	J segura o lençol.
027	J	arruma a cama	J olha para T, ainda segurando o lençol.
028	T	arruma a cama ... então	J coloca o lençol sobre a cama de brinquedo, e posteriormente fica mexendo no lençol tentando ajustá-lo na cama.
029	J	(tá)	J continua mexendo no lençol.
030	T	vamos arrumar?	T puxa a cama para próximo de si.
031	J	((risos))	J fica olhando T mexer no lençol.
032	T	vamos arrumar assim ó ...	T estende o lençol sobre a

			cama da boneca.
033	J	(tá)	J continua olhando para T.
034	T	isso ... cadê o travesseiro?	J observa T arrumando a cama.
035	**J**	**dormir?**	J pega o travesseiro que estava embaixo da cama e olha para T.
036	T	é ... pra colocar lá	T aponta para a cama de brinquedo.
037	**J**	cê qué **dormir**?	J coloca o travesseiro na cama, depois fala olhando para T.
038	**T**	isso ... eu não vou **dormir** agora ... cê vai dormir agora?	T arruma o travesseiro na cama e, em seguida, J empurra a cama para o lado.
039	J	((risos))	J encosta a cama na parede.
040	**T**	eu não vou **dormir** agora não	J e T se olham.
041	J	senta ... pode sentar	J aproxima-se da cama de brinquedo, e após olhar para T, coloca umas das mãos sobre a cama, como se a apontasse.
042	**T**	põe o nenê lá pra **dormir** ... põe	J olha para T, enquanto esta pega a boneca que estava no chão.
043	J	((risos))	J aproxima-se mais da cama.
044	T	ah ...você que quer deitar em cama ... deita aqui ... deixa aí pro nenê ... ah ... não te cabe aí	T, que ainda segura a boneca, aponta para o colchonete, enquanto olha para J. Esta ameaça apoiar-se na cama com os braços.
045	**J**	ela tá **dormindo**	J fala olhando para T.
046	**T**	quem tá **dormindo**?	J olha para o teto.
047	J	(quer água?)	T e J se olham.
048	T	nenê tá aqui ó ... comigo	T mostra a boneca em sua mão.
049	J	(quer água?)	J olha para baixo.
050	T	nenê tá aqui comigo	J pega um brinquedo que estava no chão, pertencente ao kit de banho.
051	J	cê que isquevrê?	J fala olhando para T, a qual fica observando a boneca.
052	T	não a gente não vai escreve hoje ... hoje	Por algum tempo, J

		eu não trouxe papel:: pra escreve:: ... nem um lá::PIS	permanece olhando para T, depois volta seu olhar para baixo. T fala enquanto começa tirar a roupa da boneca.
053	J	você quer água?	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
054	T	não tô com se::de	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
055	J	(o nenê fez) ... {o nenê fez cocô	J fala olhando para T e aponta o bebê
056	T	{cê vai tomar banho? ... fez cocô? ... vê se tá fedido	J continua olhando para T que, após cheirar a boneca, a oferece para J.
057	J	((J grita))	J pega a boneca da mão de T.
058	T	ahn tá fedi::do	J coloca a boneca na cama.
059	**J**	eu vou **dormir Milla** ... (quê que cê tá fazendo?)	J tira o lençol da cama.
060	T	tá fedido ... então vamos dar banho ... se o nenê fez cocô	J estende o lençol sobre o colchonete, que está atrás de si.
061	**J**	eu vou **dormir**	J pega o travesseiro da boneca e o coloca no colchonete.
062	**T**	ah você vai **dormir** né ... sua sapeca	J afasta o lençol da boneca, depois senta no colchonete.
063	J	((risos))	J deita no colchonete enquanto olha para T.
064	T	você ... ah não ca::be ... você quer se cobrir com o lençol do neném	J tenta se cobrir com o lençol da boneca, enquanto olha para T.
065	**J**	**dómi dómi** [dorme dorme]	J continua tentando se cobrir com o lençol da boneca.
066	T	((risos)) cê se cobriu com o lençol do nenê	J continua tentando se cobrir com o lençol da boneca.
067	J	faz (com) um (lençol)	J se senta.
068	T	não vamos dá banho no nenê? pega ele	T aponta para a boneca.
069	J	tá acordada	J puxa a cama de brinquedo para próximo de si.
070	T	pega ele aqui ... ((aponta a boneca que está na cama)) toma a bucha ... ((pega a	T pega a boneca e a bucha e oferece a J. Esta última

		bucha)) cê vai dá banho no nenê? toma ((coloca a banheira em frente a J))	pega o lençol que estava no colchonete e joga-o a sua frente. Isto faz com que ele caia dentro da banheira, pois no mesmo instante T movimentava a banheira.
071	**J**	pá **dormi**	J bate sua mão na cama da boneca.
072	**T**	primeiro vamos dar banho ... depois você põe o nenê pra **dormir**	T tira o lençol de dentro da banheira e o coloca na cama de brinquedo. Em seguida, J muda o lençol de lugar e pega o travesseiro.
073	J	ai ((soproso)) ... quê que você tá faze:nu?	Ao colocar o lençol sobre a cama, J parece bater a sua mão. J tira rapidamente o travesseiro da cama e coloca-o no colchonete.
074	T	então arruma a cama ... arruma a cama dele	J olha para T e pega o lençol da cama de brinquedo. Enquanto isto T coloca a boneca dentro da banheira.
075	J	que cê ta fazendo nenê	J deita no colchonete coloca o lençol sobre si, tentando se cobrir.
076	J	arruma a cama dele	J tenta se cobrir com o lençol.
077	J	(vou) **dormir**	J fala deitada, olhando para T.
078	**T**	ah não ... você vai **dormir**? Então eu vou **dormir** também	Neste trecho não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
079	J	cê quer água?	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
080	T	não tô com sede agora	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa

			que está filmando estão na mesma direção.
081	J	cê quer embola?	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
082	T	se eu quero ir embora? ah ... cê acabou de chegar ... perguntando se eu quero ir embora ... a gente acabou de chegar	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
083	J	cê cê cê ce quer água?	J fala olhando para a câmera.
084	T	não	J continua olhando para a câmera.
085	J	a tia tá tirano a fota	J continua olhando para a câmera.
086	T	((risos)) a tia ta tirando a foto ... né? Ela vai ficar aqui um pouquinho ... com a gente	T ri e J continua olhando para a câmera.
087	J	((vocalizações)) ... peg/pega o nenê	J estica o braço e puxa a banheira.
088	**T**	ela vai ficar aqui ... então ... ih: a J vai ficar aí **dormindo**?	T senta em frente à J, tirando a banheira do local.
089	J	quer água?	J e T conversam, aparentemente, se olhando, o que é difícil afirmar que T encontra-se agachada e de costas para a câmera, escondendo o rosto de J.
090	T	hein J?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
091	J	quer água?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
092	**T**	cê vai ficar aí **dormindo**?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.

Como podemos observar no Dado 01, esse recorte é marcado por alta frequência de aparecimento do verbo *dormir*.

Para buscar justificativas para a recorrência desse verbo, vamos nos voltar, também, para seus aspectos contextuais da cena. Faziam parte dos aspectos físicos da cena: uma boneca; uma cama de brinquedo que continha um colchãozinho e um lençol; uma banheira de brinquedo; uma buchinha de banho; um colchonete; uma mesinha e uma cadeirinha infantis.

Nessa cena, surge a proposta de *fazer o bebê dormir*. Portanto, da cena e proposta terapêuticas, emergem 30 ocorrências do verbo *dormir*, sendo 19 em enunciados da terapeuta (T) – 13 ocorrências no infinitivo (*dormir*) e 6 ocorrências no gerúndio (*dormindo*) – e 11 em enunciados da criança (J) – 7 ocorrências no infinitivo, 1 ocorrência no gerúndio e 3 ocorrências no imperativo (*dómi [dorme]).*

Uma hipótese que levantamos é a de que essa recorrência do verbo *dormir* tenha, de algum modo, feito ressoar na cena discursiva a sílaba *mi*, sílaba acentuada no verbo *dormir*. Um indício do efeito dessa ressonância é justamente o enunciado *eu vou dormir Mila... (que que cê tá fazendo?)*, no qual essa sílaba ocorre imediatamente antes de sua repetição no nome *Mila*, para o qual ela se expande, mais uma vez, em posição acentuada.

Ainda no **Dado 01**, encontramos outra explicação plausível para a insistência desse verbo no processo: a insistência de T de abandonar a proposta terapêutica *de fazer o bebê dormir* para retomar a proposta de *dar banho no bebê*, mostrada nos enunciados 008 (*vai deixar ela dormir? ahn... não vai dar banho? vamos dar banho antes dela dormir*), 056 (*cê vai tomar banho? ... fez cocô? ... vê se tá fedido*), 060 (*tá fedido ... então vamos dar banho ... se o nenê fez cocô*), 068 (*não vamos dá banho no nenê? pega ele*), 070 (*pega ele aqui ... ((aponta a boneca que está na cama)) toma a bucha ... ((pega a bucha)) cê vai dar banho no nenê? toma ((coloca a banheira em frente a J))*) e 072 (*primeiro vamos dar banho ... depois você põe o nenê pra dormir*). Isto, por se tratar de uma terapia em clínica-escola onde a avaliação da estagiária pelo supervisor do estágio clínico está diretamente ligada ao cumprimento, ou não, de um planejamento terapêutico (denominado plano diário) com propostas e estratégias (materiais) definidas. Assim, a escuta de T se mostra fortemente direcionada, pois as interdições que atingem o discurso e que situam T e J como protagonistas desse discurso revelam

> uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de se próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações

> entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1990a, p. 82, grifo do autor)

Consequentemente, se "todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias" (PÊCHEUX, 1990a, p. 83) por parte dos protagonistas do discurso, "Doce ilusão, essa a de que o terapeuta não é uma posição preenchida na subjetividade." (PALLADINO, 2000, p. 63).

Dessa maneira, a insistência de T em sua estratégia terapêutica em grande medida se explica pelo atravessamento da relação terapeuta-instituição e, obviamente, por todo o jogo de projeções imaginárias estabelecidas nessa relação.

No desenvolvimento do processo terapêutico, logo em seu início, J e T passam a brincar com a boneca e com a caminha; portanto, estes aspectos, contextuais e verbais, unidos, sugerem que J entra no jogo terapêutico. Basta observarmos os enunciados 009 – *onde aparecem risos de J* – e 011 – *a (co coisa) tá dando risada*, os quais, apesar de não marcarem verbalmente uma posição discursiva de "cuidador" na atividade lúdica, coocorrem com aspectos contextuais que indicam que, em alguma medida, J está assumindo a proposta de fazer o bebê dormir. É o que se verifica durante a produção do enunciado 009, em que J pega a boneca da cama e a coloca em seu colo, bem como durante a produção do enunciado 011, em que J volta a colocar a boneca sobre a cama.

Contudo, J começa a dar indícios de que querer ocupar a posição discursiva de "quem é cuidado" ao invés de ocupar a posição de "cuidador". É o que indicia a relação entre o conjunto de enunciados de número 017 a 021: *(eu vou pra cá) – tia cê quer dormir? – tá (com sono)?* – e aspectos contextuais como os de J pegar a boneca que estava sobre a cama, colocá-la no chão, e finalmente, deitar-se no chão colocando sua cabeça na cama de brinquedo.

Outros indícios dessa tentativa de deslocamento de papel são encontrados entre os enunciados 059 e 066, vistos, mais uma vez, em relação a aspectos contextuais. É o que se depreende da relação entre *eu vou dormir Mila ... (que que cê tá fazendo?) – eu vou dormir – dómi dómi [dorme dorme]* e as ações de J de pegar o travesseiro e o lençol da boneca, colocá-los no colchonete e, em seguida, deitar-se nele tentando se cobrir com o lençol da boneca.

Ainda poderíamos pensar que esta inversão de papéis sugerida por J seria uma manifestação de recusa da relação criança-terapeuta estabelecida num determinado momento da terapia. É o que indiciam os enunciados de 075 a 082. Neles, ao mesmo tempo em que se observa a insistência de T na proposta de *fazer o bebê dormir*, J parece insistir na inversão de papéis *cuidador/cuidado* que, não sendo aceita por T, provoca em J a emergência do enunciado *cê quer embola?[cê quer ir embora?]*.

Ressaltemos neste momento o que pode se mostrar como uma inflexibilidade de T ao não aceitar a inversão de papéis proposta pela criança, o que sinaliza, portanto, que T não entra no jogo do contexto clínico. Assim, ao manter-se firme em um único papel, T parece se distanciar do contexto "real" no qual os papéis são invertidos a todo momento. Fato que novamente vem mostrar que o objeto discursivo dominante no discurso de T é o *cuidar do bebê*.

Passemos a mais um dado que nos permite recuperar elementos verbais e contextuais possivelmente mobilizadores da emergência do enunciado *a Camila quebrou?*, em análise:

Dado 02

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
193	T	esse não é ... ó ... J ... ó vou fazer uma casa	T toca a perna de J, chamando-lhe a atenção, depois começa a desenhar.
194	J	(vamos) fazer uma casa?	J fala olhando para a calculadora e T continua desenhando.
195	T	vamos	T continua desenhando.
196	**J**	**sítio pica-pau amare::La**	J fala de forma cantada e ameaça desenhar. T continua desenhando.
197	T	é a casa do sítio do pica-pau amarelo?	Enquanto T continua desenhando, J olha, aparentemente, para a calculadora e faz sutil gesto de afirmação com a cabeça.

No recorte acima, mais especificamente, no enunciado 196, surge um elemento de fundamental importância para o funcionamento do discurso em análise: trata-se do fato de o enunciado 196 *sítio pica-pau amare::la* emergir como um enunciado cantado, e não falado, ou seja, emergir como um fragmento de uma canção popular brasileira bastante conhecida, sobretudo, no universo infantil. No entanto, nesse momento, a emergência de fragmentos de canções populares não será ressoada, já que T tenta voltar o discurso para a atividade terapêutica em curso: *fazer um desenho* – tentativa sem êxito, como nos mostra o Dado 3:

Dado 03

Nº	Sigla dos interlocu-tores	Transcrição verbal	Informações contextuais
204	J	cê ... pode sentar aí	J senta na cama de brinquedo.
205	T	não ahn ... não cabe a J aí	T vira-se para J. T e J conversam se olhando.
206	J	que cê tá fazendo menina?	J senta-se no chão e continua a olhar para T.
207	T	não cabe ((risos))	T guarda o lápis no estojo, que se encontra ao seu lado.
208	**J**	(não tava **dormindo**)	J continua olhando para T enquanto conversam.

Como vimos, estava em curso a proposta terapêutica de *fazer um desenho*. Contudo, uma vez mais, emergem na cena indícios de deslocamento dessa proposta por parte de J, como o fato de sentar-se na cama de brinquedo e produzir o enunciado *não tava dormindo*.

Na trajetória do discurso, mais dois recortes se mostram como significativos para a futura emergência do enunciado *a Camila quebrou?*:

Dado 04

Nº	Sigla dos interlocu-tores	Transcrição verbal	Informações contextuais
232	**J**	cê quer água? ... **ô mi**	T coloca o estojo na mesa que estava às suas costas.
233	T	e o bebê?	T pega a boneca.
234	**J**	**ô Milla**	T segura a boneca, enquanto J permanece deitada.
235	T	cê não deu banho nele	T continua segurando a boneca, enquanto J permanece deitada.
236	**J**	**ô ... ô mi**	T continua segurando a boneca, enquanto J permanece deitada.

Dado 5

Nº	Sigla dos interlocu-tores	Transcrição verbal	Informações contextuais
256	**J**	**a música**	J fala olhando para T.

257	T	aqui ó ... vamos esfregar agora ... aqui dentro ó	T pega a bucha da mão de J e esfrega a cabeça da boneca.
258	**J**	**ô mi:::**	T continua passando a bucha na cabeça da boneca, enquanto J, ainda deitada, canta um trecho da canção "Milla".
259	T	esfregar	T continua passando a bucha na cabeça da boneca, enquanto J permanece deitada.
260	**J**	**ô Milla**	T continua passando a bucha na cabeçada boneca, enquanto J, ainda deitada, novamente canta um trecho da canção "Milla".
261	T	não vai ajudar eu dar banho o bebê? ... hein?	T coloca a boneca e a bucha na banheira.
262	**J**	**ô Milla** ... na ilha do sol	T e J conversam se olhando, permanecendo J deitada.

Conforme antecipamos, os dados 04 e 05 mostram o deslizamento entre *dormir* e *Milla*, propiciado, a nosso ver, ao mesmo tempo pela recorrência do verbo *dormir* no discurso e pela proeminência da sílaba *mi* nesse verbo, que parece funcionar como elo entre *dormir* e *Milla* – ou, mesmo, como um "eco" de *dormir* em *Milla*. No enunciado da criança *ô mi::* (Dado 4 – enunciado 258), seria possível, ainda, detectar "ecos" de fragmentos do enunciado 257 da terapeuta ***aqui ó*** *... vamos esfregar agora ...* ***aqui*** *dentro* ***ó***, tanto no que se refere à similaridade rítmica entre "aqui" e "ô mi:::", ou seja, duas estruturas com pé iambo,[22] quanto no que se refere a outros tipos de similaridades fonológicas, como a da estrutura CV das sílabas acentuadas [ki] e [mi] e a do deslizamento de "ó" do enunciado da terapeuta para "ô" do enunciado da criança.

Um deslizamento adicional pode, ainda, ser detectado nos dados 04 e 05. Trata-se da progressão iniciada no enunciado 256 *a música* (que, a nosso ver, faz retornarem no discurso efeitos do enunciado 196, *sítio pica-pau amare::la*), passando para *"ô mi"* e *"ô Milla"* e resultando em num fragmento de uma canção popular: *"ô Milla na ilha do sol"*. A enunciação deste último fragmento desencadeia a emergência de uma cadeia entrecortada de fragmentos de canções populares como: *bate fote tamô* ["bate forte o tambor"] (enunciado 266), *parabéns pra você* (enunciado 272), *pererê ... pererê ... pererê* (enunciado 310), *quer apanhar? ...*

[22] Corresponde a um pé rítmico que combina, numa sequência, uma sílaba não-acentuada com uma sílaba acentuada.

pererê ... pererê (enunciado 332), e *bate forte o tamô* (enunciado 340). Essa cadeia é, às vezes, alimentada por T, como nos enunciados *como é que é o resto da música ... eu quero tic tic tic tic tá ... pergunta pra tia se ela sabe essa música* (enunciado 269); e *tá tirando foto ... vê se ela conhece essa música* (enunciado 271). Mas a cadeia é, principalmente, abafada pelos enunciados de T, em razão de tentar voltar a criança J para a atividade de cuidar do bebê: *quem tá fazendo aniversário? ... o bebê vai fazer aniversário hoje ... vai?* (enunciado 273) – em resposta ao enunciado 272 de J *parabéns pra você* –; *oh ...coloca a roupa ... coloca ... coloca a roupa nele* (enunciado 311) – em resposta ao enunciado 310 de J *pererê... pererê... pererê* –; *coloca a banheira aqui* (enunciado 333) – em resposta ao enunciado 332 de J *quer apanhar? ... pererê ... pererê* – ; e *é do bebê tomar banho ... vamos colocar a banheira aqui ó?* (enunciado 341) – em resposta ao enunciado 340 de J. *bate forte o tamô*.

Esse silenciamento dos fragmentos de canções de J por T, contraposto ao reforço da proposta terapêutica *cuidar do bebê*, faz com que, de forma recorrente, o verbo *dormir* volte a emergir no discurso, como o ilustra o Dado 06:

Dado 06

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
287	**T**	ó ... coloca a roupa no bebê pra ele **dormir**	T pega a roupa da boneca no chão e oferece a J.
288	J	(quer por sacola?)	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.
289	T	toma ... põe a roupa	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.
290	J	quer por sacola	J pega a roupa da boneca na mão de T.
291	T	não vai por na sacola ainda	T estende o braço, supõe-se que na tentativa de J lhe entregar a bucha que segurava.
292	J	quer fazer xixi?	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
293	T	eu não quero	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
294	J	( ) sacola	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
295	**T**	vamos pôr a roupa no bebê? ... põe ele aqui ... ó ... põe a roupa nele e vamos pôr ele aqui pra **dormir**	T aponta para a cama de brinquedo, depois aproxima-a de si.

Nesse recorte, reforça-se, ainda, a estrutura rítmica (pé iambo) do vocábulo *dormir* em outros vocábulos, como *xixi* (enunciado 292) e *aqui* (enunciado 295), os quais, além da estrutura rítmica, repartem com *dormir* a sílaba acentuada de estrutura CV com a vogal [i].

Mas, na sequência do discurso, mais um elo da cadeia que possibilita a emergência do enunciado *a Camila quebrou?* surge na cena:

Dado 07

306	J	que que ela fez com a menina? ... (que que fez com) brinquedo?	T e J permanecem se olhando.
307	T	fez o brinquedo? ... ó vamos fazer assim ... pega o bebê coloca a roupa nele dá dá a esponja para mim ... não pode picotar assim ... depois como é que vai dar banho?	Enquanto J e T conversam, J puxa as bordas da bucha com as pontas dos dedos, por isto, T chama-lhe a atenção, solicitando a entrega da bucha.
308	**J**	**cê quebrou?**	J fala olhando para T.
309	T	não pode	T fala olhando para J.
310	**J**	**pererê ... pererê ... pererê**	J coloca a mão dentro da banheira.

Esse elo se mostra no enunciado 308 *cê quebrou?*, recurso linguístico pelo qual J possivelmente interpreta o fragmento de enunciado de T *não pode picotar assim ... depois como é que vai dar banho?*, bem como as aspectos contextuais que acompanham sua emergência. A repreensão de T que se segue (no enunciado 309), mais uma vez, provoca em J um deslizamento na direção da enunciação de fragmentos de canções, como vimos, iniciada antes (enunciado 196).

Mais adiante, nesse processo, emergem no discurso novas ocorrências do verbo *dormir*, como nos mostram os dados 08 e 09:

Dado 08

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
347	**T**	vai se esconder atrás da banheira? ... tó põe o nenê pra **dormir** agora	J começa a levantar-se do colchonete. T coloca banheira no chão e oferece a boneca a J.

Dado 09

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
357	**T**	já colocou ele pra **dormir**?	T volta-se para J, arrumando a boneca na cama. J começa a puxar a borda da bucha com a ponta dos dedos.

No entanto, mais adiante, surge em T um novo elo na cadeia que possibilita a emergência do enunciado *a Camila quebrou?*. É o que nos mostram os dados 10 e 11:

Dado 10

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
371	**T**	tem que por assim devagarinho ó ... vamos colocar ele devagarinho **aqui pra dormir ...canta uma música** agora pra ele **dormir**	T empurra a cama, depois mexe no lençol e na boneca.
372	J	cê quer (cochão) ... deitar?	J levanta a cama de brinquedo, derrubando a boneca e inclinando-se de costas.
373	T	não ((risos de T.))	J começa a mudar a cama de brinquedo de lugar.
374	J	((risos de J.))	Enquanto ri, J continua mudando a cama de brinquedo de lugar.
375	**T**	vai colocar o colchão **aí**?	J coloca a cama de brinquedo sobre o colchonete
376	**J**	((risos))	J deita-se no colchonete.
377	**T**	cê derrubou o bebê J... ele caiu ... coloca ele **aqui** ... ele tava **dormindo** ... ele tava ... **vamos cantar uma música**?	T ajusta o lençol e o travesseiro na cama de brinquedo. Logo em seguida, J pega a boneca que estava no chão, bem ao seu lado, e a coloca sobre a cama de brinquedo, começando então, a procurar uma melhor posição para a boneca na cama.

378	**J**	deixa ela **dormir**	J fala olhando para T, ainda arrumando a boneca na cama.
379	**T**	deixa ele **dormir** ... é	J levanta a boneca da cama e começa a arrumar o lençol.

Dado 11

Nº	**Sigla dos interlocu -tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
384	**J**	(vamos) o nenê tá **dormindo**	J continua batendo a mão suavemente sobre a cama.
385	**T**	**canta uma música** pra ele **dormir**	T afasta a cama de J.
386	J	((risos))	J ri e traz a cama de volta, próxima de si.
387	**T**	que **música que cê vai cantar** pra ele **dormir**?	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
388	J	((risos))	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
389	T	ah ... agora a gente não tá vendo vídeo cassetada pra ficar dando risada	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
390	J	que ... que é isso?	J parece olhar fixamente para T.
391	T	que que é isso?	J e T conversam se olhando.
392	J	que quer isso na cama? ... quem fez bagun na cama?	J olha para a cama depois volta seu olhar para T.
393	T	quem fez bagunça na cama?	J e T conversam se olhando.
394	J	a {cá	J e T continuam se olhando.
395	T	{a cama não tá bagunçada	T afasta a cama, enquanto J permanece olhando em direção à T.
396	J	a cá ... a ca( ) tá quebrando	J permanece olhando em direção à T, a qual encosta a caminha na parede.
397	T	não tô vendo bagunça nenhuma na cama ó ... só tô vendo o nenê aí dormindo	J permanece olhando em direção à T, que encaixa um suporte em uma das pernas da cama de brinquedo.
398	J	(tá quebrando)	J fala ao virar seu rosto em direção ao teto.
399	T	hein? ... **canta uma música** ... J ... pra ele **dormir**	T arruma o lençol na cama. J volta o rosto para o lado, enquanto coloca e tira o dedo da boca.

Os dados 10 e 11 mostram a recuperação da cadeia de fragmentos de canções, abafada no discurso. Essa recuperação, como vimos, se dá pela criação de um elo, no enunciado 371 de T, entre enunciar fragmentos de canções e *dormir*. Observam-se, ainda, no Dado 10, "ecos" rítmicos e fonêmicos de *aqui* e *aí* em *dormir*, o que, a nosso ver, reforça o efeito da proeminência [mi] no processo discursivo.

O elo estabelecido em enunciados de T acaba, finalmente, por afetar a produção da criança J, como se pode ver no Dado 12:

Dado 12

Nº	**Sigla dos interlocu -tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
400	**J**	cê quer água?	J fala olhando para T
401	**T**	que **música cê canta**?	J permanece olhando para T
402	**J**	**boi da cara**	J olha para a boneca.
403	**T**	**é ... boi ... boi ... boi** ... e **aí**?	J bate a mão sobre a cama de brinquedo de forma suave.
404	**J**	**boi da cara preta**	J e T conversam se olhando.
405	**T**	**pega essa menina ... que tem medo de careta** ... e **aí**?	J e T continuam se olhando.
406	**J**	**cirandinha (vamos cirandar)**	J e T continuam se olhando.
407	**T**	**canta ... canta música pro bebê** ...ó	J e T continuam se olhando.
408	**J**	**cirandinha vamos (cirandar)**	J e T continuam se olhando.
409	**T**	ele tá quase **dormindo** ... **canta a música do boi de novo**	J brinca com um espelhinho de brinquedo, mas ainda se atem à T.
410	J	**cirandinha vamos {ci**	J e T continuam se olhando.
411	T	**{boi ... boi ... boi**	T arruma o lençol na cama de brinquedo.
412	J	**boi da cara preta**	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
413	T	**pega essa menina que tem medo de careta ... e aí ... o bebê já dormiu?**	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
414	J	não	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
415	**T**	não **dormiu** ainda?	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.

Assim, retornam fragmentos de canções, mesclados, como se vê nos destaques em negrito, à recorrência do verbo *dormir* e a estruturas iâmbicas como *aí* (enunciados 403, 405 e 413 de T).

Mas, nos dados 10 e 11, além do elo entre *dormir* e entoar canções, elementos de um novo elo emergem no discurso. Trata-se do fragmento *ca* (enunciado 394 de J) de uma palavra interrompida durante a produção de um fonema dental (não identificado auditivamente mas, visualmente, na observação em vídeo). Esse fragmento, no enunciado 396, se expande para a repetição dessa palavra interrompida (e que, no enunciado 396 não é integralmente recuperada auditivamente), ligando-se ao verbo "quebrar": *a cá ... a ca ( ) tá quebrando*. Vemos, já nessa associação, elementos que serão posteriormente associados entre si no enunciado em análise *a **Ca**mila **quebr**ou?* (enunciado 528)

Uma tentativa de se desfazer o elo entre enunciar canções e cuidar do bebê se detecta em T. No entanto, essa tentativa não evita a recorrência do verbo *dormir*, como se pode observar no Dado 13:

Dado 13

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
491	T	agora você já pode parar de cantar música	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
492	J	por quê?	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
493	**T**	ele já **dormiu** ... J	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.

Mais à frente, retorna no discurso o verbo "quebrar", numa nova cadeia associativa:

Dado 14

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
524	J	((risos)) ... quebrou	J ri. Em seguida, fala olhando para T, enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
525	T	não é?	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
526	J	quebrou o CD	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
527	T	quebrou o CD né ... fica repetindo toda hora no mesmo lugar	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
528	**J**	**a Camila quebrou?**	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
529	T	quem é Camila?	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
530	**J**	**a Camila quebrou**	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.

Nessa nova cadeia, uma progressão vai de *quebrou* (no enunciado de J de número 524) para *"quebrou o CD"* (no enunciado de J de número 526), cabendo o destaque de que o elemento *CD* pode estar semanticamente ligado ao contexto terapêutico, anterior, de cantar uma música para o bebê dormir. Ao final dessa progressão, emerge o enunciado *a Camila quebrou?*.

A progressão que destacamos nos dados 01 a 14 mostra que um enunciado aparentemente disperso na superfície discursiva emerge da ancoragem de seus elementos internos numa rede complexa de elementos verbais e contextuais. Como vimos, nesse enunciado detectamos: (1) ecos da recorrência da sílaba [mi] (do verbo "dormir"), bem como de uma estrutura iâmbica cujo acento tem como núcleo a vogal [i] (presente em palavras como *aqui*, *aí* e *xixi*); (2) o deslizamento de *dormir* para *ô mi*; (3) a expansão de *ô mi* para *ô Milla*; (4) a recuperação da enunciação de uma canção na expansão de *ô Milla* para *ô Milla na ilha do sol*; (5) a recuperação de *ca* em *Camila*; (6) a ligação entre *ca* e *quebrou*; (7) a ligação entre *quebrou* e *CD*, na qual se verifica uma síntese da enunciação de todas as canções que

emergem no discurso em um elemento de reprodução de canções – o CD; e , por fim, (8) o conjunto de elementos sintetizados em *Camila* ligados ao verbo quebrar – (*quebrou*) .

Por conseguinte, mesmo em discursos em que ocorre uma frequente quebra na "linearidade aparente de todo discurso" (AUTHIER-REVUZ, 1990), promovendo, então, o estranhamento das falas ditas sintomáticas, podemos recuperar marcas de ancoragem nesses enunciados vistos de antemão como dispersos. Ou seja, mesmo nos momentos de dispersão é possível resgatar marcas que, relacionadas, constituem os elementos dos enunciados da criança. Destaque-se, ainda, que não são quaisquer elementos que serão amarrados na cadeia discursiva na constituição desses enunciados.

Passemos à outra tendência que identificamos na dispersão de enunciados do sujeito J:

(b) a recuperação de elementos de outras situações discursivas

Conforme antecipamos, a irrupção de 285 enunciados dispersos no discurso de J se deu de acordo com a primeira tendência que apontamos: por uma conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso. Já 125 deles foram mobilizados de acordo com a segunda tendência, ou seja, pela recuperação de elementos de outras situações discursivas.

Para melhor investigação do funcionamento dessa segunda tendência, detectamos uma característica específica a um grupo de 25 enunciados do total dos 125 cuja irrupção se deu pela recuperação de elementos de outras situações discursivas. Esse grupo nos chamou particularmente a atenção pelo fato de que, nele, todos os enunciados foram produzidos com uma estrutura linguística recorrente.

Além dessa recorrência estrutural, identificamos, nesses 25 enunciados, a presença de segmentos cristalizados.[23] Desse modo, em razão dessas duas particularidades (estrutura linguística recorrente/presença de segmentos cristalizados), escolhemos um enunciado desse grupo para mostrarmos as características do funcionamento de todo o grupo no discurso de J. Trata-se do enunciado de número 358 – *cê quer água?*, do qual levantamos a progressão que permitiu sua emergência no discurso.

A escolha desse enunciado se deveu, ainda, ao fato de ele se mostrar como recorrente não apenas na sessão de terapia em análise, mas, também, nas demais sessões de nosso banco de dados.

---

[23] Trata-se de segmentos de textos que se depositam como "restos cristalizados encaixados num fio melódico" (OLIVEIRA, 2001, p.31).

Da preocupação de localizar e quantificar as ocorrências de segmentos cristalizados e recorrentes nos enunciados de J, encontramos os seguintes resultados:

- um total de 22 ocorrências do segmento cristalizado *cê quer água?*, sendo:
    - 13 ocorrências do segmento *cê quer água?* identificadas nos enunciados de números 053, 079, 093, 095, 158, 172, 174, 226, 252, 264, 282, 356 e 358;
    - 4 ocorrências do segmento *quer água?* identificadas nos enunciados de números 049, 089, 091 e 101;
    - 1 ocorrência do segmento *cê quer á?* Identificada no enunciado de número 254;
    - 1 ocorrência do segmento *cê cê cê cê quer água* identificada no enunciado de número 083;
    - 1 ocorrência do segmento *(ela) quer água* identificada no enunciado de número 097;
    - 1 ocorrência do segmento *quer mais?* identificada no enunciado de número 103;
    - 1 ocorrência do segmento *cê quer cê quer ( )* que emerge no enunciado de J de número 166. Podemos atribuí-lo como uma variação de *cê quer água?* já que em seguida (enunciado 168) aparece no interior do enunciado *cê quer apanhar na bunda?* ao invés de *cê quer água?*

- um total de 3 ocorrências do segmento cristalizado *cê quer fazer xixi?*
    - 2 ocorrências do segmento *quer fazer xixi?* identificadas nos enunciados de número 105 e 292 ;
    - 1 ocorrência do segmento *(quer) fazer xixi:::* identificada no enunciado de número 107.

Vejamos, nos Gráficos 2 e 3, a seguir, a distribuição desses enunciados no conjunto de enunciados do discurso da criança J, em análise:

Gráfico 2 – Distribuição dos enunciados de J

Gráfico 3 – Distribuição dos enunciados com segmentos cristalizados e recorrentes do sujeito J

Passemos aos momentos do discurso em que encontramos estas ocorrências, bem como outras que nos pareceram a elas associadas nos momentos em análise. Segmentos cristalizados e ocorrências associadas aparecem destacados em negrito:

Dado 15

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
037	**J**	**cê quer dormir?**	J coloca o travesseiro na cama, depois fala olhando para T.
038	T	isso ... eu não vou dormir agora ... cê vai dormir agora?	T arruma o travesseiro na cama e, em seguida, J empurra a cama para o lado.
039	J	((risos))	J encosta a cama na parede.
040	T	eu não vou dormir agora não	J e T se olham.
041	J	senta ... pode sentar	J aproxima-se da cama de brinquedo, e após olhar para T, coloca umas das mãos sobre a cama, como se a apontasse.
042	T	põe o nenê lá pra dormir ... põe	J olha para T, enquanto esta pega a boneca que estava no chão.
043	J	((risos))	J aproxima-se mais da cama.
044	T	ah ...você que quer deitar em cama ... deita aqui ... deixa aí pro nenê ... ah ... não te cabe aí	T, que ainda segura a boneca, aponta para o colchonete, enquanto olha para J. Esta ameaça apoiar-se na cama com os braços.
045	J	ela tá dormindo	J fala olhando para T.
046	T	quem tá dormindo?	J olha para o teto.
047	J	é	T e J se olham.
048	T	nenê tá aqui ó ... comigo	T mostra a boneca em sua mão.
049	**J**	**(quer água?)**	J olha para baixo.
050	T	nenê tá aqui comigo	J pega um brinquedo que estava no chão, pertencente ao kit de banho.
051	**J**	**cê quer isquevrê?**	J fala olhando para T, a qual fica observando a boneca.
052	T	não a gente não vai escrever hoje ... hoje eu não trouxe papel:: pra escrever:: ... nem um lá::PIS	Por algum tempo, J permanece olhando para T, depois volta seu olhar para baixo. T fala enquanto começa tirar a roupa da boneca.

053	**J**	**cê quer água?**	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
054	T	não tô com se::de	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
055	**J**	(o nenê fez) ... **{o nenê fez cocô**	J fala olhando para T e aponta o bebê
056	T	{cê vai tomar banho? ... fez cocô? ... vê se tá fedido	J continua olhando para T que, após cheirar a boneca, a oferece para J.
057	J	((J grita))	J pega a boneca da mão de T.
058	T	ahn tá fedi::do	J coloca a boneca na cama.
059	J	eu vou dormir Mila ... (quê que cê tá fazendo?)	J tira o lençol da cama.
060	**T**	tá fedido ... **então vamos dar banho ... se o nenê fez cocô**	J estende o lençol sobre o colchonete, que está atrás de si.

O Dado 15 nos permitiu duas possibilidades de análise. Uma delas está de acordo com a primeira tendência de mobilização dos enunciados de J (conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso); já a outra, está de acordo com a segunda tendência de mobilização (pela recuperação de elementos de outras situações discursivas). Passemos, então, a essas duas análises.

Com relação aos deslizamentos de enunciados cristalizados pela conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso (primeira tendência), inicialmente relembremos que o enunciado em análise é o de número 358 – *cê quer água?*. Vemos, no Dado 15, a primeira emergência da estrutura cristalizada e recorrente que alimenta a cadeia que resulta no enunciado em análise. Trata-se da estrutura *X quer Y?*, estrutura na qual o primeiro e o terceiro elemento tanto podem faltar, quanto podem sofrer variações ao longo do discurso – mantendo-se, porém, como invariantes o verbo *quer* e o caráter interrogativo do enunciado.

Essa estrutura, com suas variações na primeira e terceira posição, ecoa sugestivamente neste recorte da cena discursiva na seguinte progressão: *cê quer dormir?* (enunciado 037); *cê quer água?* (enunciado 049); *cê quer isquevrê?* (enunciado 051); *cê quer água?* (enunciado 053). Como se pode observar, nessa progressão, a variação é apenas do elemento que ocupa a terceira posição (Y) no enunciado (*dormir*, *água*, *escrever* e, novamente, *água*).

A variação do terceiro elemento pode resultar de elementos contextuais do discurso. Lembremos que se desenvolvia a proposta de *fazer o bebê dormir*, que pode ter favorecido a irrupção do enunciado 037 (*cê quer dormir?*). Ainda sobre esses elementos, temos indícios de

que seriam, eles também, mobilizadores da emergência do enunciado 053 (*cê quer isquevrê?*) – já que, no espaço físico em que a sessão se desenvolvia, havia uma mesinha e uma cadeirinha infantis possibilitando a J uma associação com uma atividade de escrita, tal como desenvolvida em contexto escolar.

Também os enunciados 049 (*quer água?*) e 053 (*cê quer água?*) podem ter sido mobilizados, em alguma medida, por elementos contextuais, já que, conforme descrevemos, da situação de terapia fazia parte uma banheira e um *kit* de banho de brinquedo. Indícios dessa hipótese seriam os de que: (a) logo em seguida à emergência do enunciado *quer água?*, J pega um brinquedo do chão, pertencente ao *kit* de banho, o que sugere a associação entre esse enunciado e a banheira de brinquedo presente no espaço físico da sessão de terapia – ou, em outras palavras, um indício de associação semântica entre *banheira* e *água*; (b) o enunciado 055 (*o nenê fez ... o nenê fez cocô*) seria, nesse sentido, além de um reforço ao indício da associação entre os elementos *banheira* e *água*, um indício também de que J retornaria, nesse momento do discurso, à atividade de dar banho no bebê, retorno que é percebido pela terapeuta: *tá fedido ... então vamos dar banho ... se o nenê fez cocô* (enunciado 060).

Passemos, agora, à segunda tendência de mobilização dos enunciados de J, a saber, recuperação de elementos de outras situações discursivas. Conforme antecipamos, pelo acompanhamento do caso clínico da criança, bem como pela verificação das outras filmagens de nosso banco de dados, notamos que o enunciado *cê quer água?* é bastante recorrente em todas as sessões terapêuticas. Destaque-se, ainda, que essa recorrência se dá mesmo em situações que não contam com nenhum objeto físico que possa remeter ao elemento semântico *água*. Por conseguinte, a emergência do enunciado 358 *cê quer água?* tanto pode ter sido mobilizada pelos segmentos cristalizados que ecoam no discurso em análise, quanto pela memória de outras situações discursivas, ou, talvez e principalmente, pela conjunção entre o discurso em análise e os demais que compõem a memória discursiva da criança J.

Reforcemos nossa interpretação de que a memória discursiva pode ter provocado a emergência de *cê quer água?* com a análise de mais um dado:

Dado 16

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
073	J	ai ((soproso)) ... que que você tá faze:nu?	Ao colocar o lençol sobre a cama, J parece bater a sua mão. J tira rapidamente o travesseiro da cama e coloca-o no colchonete.
074	T	então arruma a cama ... arruma a cama dele	J olha para T e pega o lençol da cama de brinquedo. Enquanto isto T coloca a boneca dentro da banheira.
075	J	que cê tá fazendo nenê?	J deita no colchonete coloca o lençol sobre si, tentando se cobrir.
076	J	arruma a cama dele	J tenta se cobrir com o lençol.
077	J	(vou) dormir	J fala deitada, olhando para T.
078	**T**	ah **não** ... você vai dormir? então eu vou dormir também	Neste trecho não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
079	**J**	**cê quer água?**	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
080	**T**	**não** tô com sede agora	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
081	**J**	**cê quer embola?**	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.

082	T	se eu quero ir embora? ah ... cê acabou de chegar ... perguntando se eu quero ir embora ... a gente acabou de chegar	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
083	**J**	**cê cê cê cê quer água?**	J fala olhando para a câmera.
084	**T**	**não**	J continua olhando para a câmera.
085	J	a tia tá tirano a fota	J continua olhando para a câmera.
086	T	((risos)) a tia tá tirando a foto ... né? ela vai ficar aqui um pouquinho ... com a gente	T ri e J continua olhando para a câmera.
087	J	((vocalizações)) ... peg/pega o nenê	J estica o braço e puxa a banheira.
088	T	ela vai ficar aqui ... então ... ih: a J vai ficar aí dormindo?	T senta em frente à J, tirando a banheira do local.
089	**J**	**quer água?**	J e T conversam, aparentemente, se olhando, o que é difícil afirmar que T encontra-se agachada e de costas para a câmera, escondendo o rosto de J.
090	T	hein J?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
091	**J**	**quer água?**	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
092	T	cê vai ficar aí dormindo?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
093	**J**	**cê quer água?**	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
094	T	então vou arrumar a cama do nenê ... cadê o lençol ... pra pôr aqui ?	J e T conversam se olhando. Depois T aponta para a cama, enquanto J se levanta do chão para sentar-se no colchonete. Em seguida, J pega o lençol e joga-o sobre a cama.
095	**J**	**cê quer {água?**	J olha para T.
096	T	{ó ... não é assim que põe	J e T conversam se

			olhando.
097	**J**	**(ela) quer {água**	J e T conversam se olhando.
098	**T**	{ó ... olha aqui ... **não** é jogando ... é assim ó ... que se estica	T pega o lençol e o estica sobre a cama, ao mesmo tempo em que J olha para T e desvia seu olhar para baixo.
099	J	a tia (do piano)	T e J conversam bem próximas, se olhando.
100	T	quem?	T e J continuam a conversar, se olhando.
101	**J**	**quer água?**	T e J continuam a conversar, se olhando.
102	**T**	**não** quero {água	T e J continuam a conversar, se olhando.
103	J	**{quer mais?**	T e J continuam a conversar, se olhando.
104	**T**	**não** quero/ ó ... só quando a gente for lá beber {água	T e J continuam a conversar, se olhando.
105	J	**{quer fazer xixi?**	T e J continuam a conversar, se olhando.
106	**T**	**não** quero também	T e J continuam a conversar, se olhando.
107	**J**	**(quer) fazer xixi:::**	T e J continuam a conversar, se olhando.
108	**T**	cê **não** quer fazer xixi agora	T e J continuam a conversar, se olhando.
109	J	é na menina	T e J continuam a conversar, se olhando.
110	T	quer fazer xixi ... e o bebê? vê se o bebê quer fazer xixi ... fez xixi ... fez xixi	T pega a boneca da banheira e coloca em frente a J, que olha para a boneca.

Como se pode observar, o Dado 16 reforça nossa ideia de que nem sempre a recorrência do segmento cristalizado *cê quer água?* é provocada, em primeira instância, por fatos da situação imediata de terapia – como acreditamos ter ocorrido na situação analisada no Dado 15, em que a irrupção do segmento pode ser creditada (dentre outros fatos) também à presença de um objeto físico, no caso, uma banheira de brinquedo. Na situação descrita no Dado 16, os enunciados que resultam da estrutura *X quer Y?*, destacados em negrito, não diretamente emergem de algum dado linguístico ou contextual associado à proposta de *cuidar do bebê*.

Em análise que fizeram da situação descrita do Dado 16, Bonatto & Chacon (2009) interpretam a irrupção dos enunciados que destacamos "como formas de recusa (não-assujeitamento) ao tópico em curso" (BONATTO & CHACON, 2009, p.17). A nosso ver, no entanto, mais do que uma recusa ao tópico discursivo (ou, como preferimos, à direção de sentido), na situação em análise, os segmentos cristalizados seriam marcas de uma relação criança-terapeuta bastante conflituosa, na qual tanto a recusa da T quanto a recusa de J nessa relação se faz latente.

Marca linguística fundamental da recusa de T é a palavra *não*, conforme se pode ver destacada em vários enunciados de T no Dado 16, sempre como marca de uma posição que se contrapõe às propostas da criança J. Destaque-se que, em vários momentos da situação descrita no Dado 16, imediatamente após uma reação negativa de T, emergem segmentos cristalizados de J, o que, a nosso ver, indica que, mais do que uma recusa ao tópico, é uma recusa da relação criança-terapeuta que se mostra nesses momentos de conflito.

Outros momentos do discurso, como veremos, confirmam nossa hipótese de que a emergência de segmentos cristalizados no processo discursivo indicia uma relação conflituosa entre J e T:

Dado 17

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
153	T	pra fazer um desenho ... cadê o desenho?	J e T conversam se olhando.
154	J	quer pintar?	J e T continuam a conversar se olhando.
155	T	faz um desenho ... bem bonito ... já fez o desenho?	J rabisca o papel e deixa o lápis deitado sobre ele, depois olha de soslaio.
156	J	por quê ... cê quer isquevrê?	J olha para T e rabisca o papel.
157	**T**	eu **não** ... pode escrever você	J continua rabiscando o papel.
158	**J**	**quer água?**	Neste momento da filmagem, há um enfoque no papel e nas mãos de J.
159	T	escreve ... cadê o desenho?	T bate mão sobre o papel.

160	J	(quer calculadora?)	Permanece o enfoque no rabisco de T. Aqui supõe-se que J abaixa-se para pegar a calculadora que está em um estojo.
161	T	que que cê quer?	Permanece o enfoque no rabisco de T, ainda com a suposição de que J tenta pegar a calculadora que está na mão de T.
162	J	(calculadora)	Permanece o enfoque no rabisco de T, ainda com a suposição de que J tenta pegar a calculadora que está na mão de T.
163	T	calculadora	J está com a calculadora na mão.

Mais uma vez, vemos que a emergência do enunciado *quer água?* não se mostra como diretamente relacionada nem à cena terapêutica nem à proposta que vinha sendo desenvolvida de J fazer um desenho. Também, nesse dado, nota-se que o enunciado de número 158 – *quer água* – emerge logo após o enunciado de T de número 157 – *eu não ... pode escrever você* – produzido em negação à proposta realizada por J. Destaque-se, no entanto, que a relação entre a materialidade linguística desse enunciado e características contextuais de sua emergência (como o fato de J tentar pegar a calculadora que estava no estojo) sugerem que *quer água?* é, nesta situação específica, uma maneira pela qual a criança J manifesta, verbalmente, seu conflito em relação à proposta terapêutica em curso e a insistência de seu desejo de escrever ou pegar a calculadora (e não de beber água).

Mais elementos da relação conflituosa entre J e T podem ser identificados a seguir:

Dado 18

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
165	T	daqui a calculadora pra mim	T fica com a mão estendida, enquanto J permanece com a calculadora na mão.

166	**J**	**cê quer cê quer ( )**	T continua com a mão estendida e J permanece com a calculadora na mão.
167	T	posso guardar? ... posso guardar?	T continua com a mão estendida e J permanece com a calculadora na mão.
168	**J**	**quer apanhar na bunda?**	J fala olhando para T.
169	T	ah não ... dói ... machuca ... eu não quero não	J entrega a calculadora à T.
170	J	trouxe o telefone?	J estende o braço até o bolso do jaleco de T.
171	**T**	**não** trouxe hoje o telefone	T olha para o bolso do seu jaleco e depois para J.
172	**J**	**cê quer água?**	J balança a folha de papel.
173	**T**	ela lembrou ... **não** trouxe o telefone hoje	T olha para a câmera e depois olha para J.
174	**J**	**cê quer água?**	J tenta pegar o estojo que está no chão.
175	T	cadê o desenho que você disse que ia fazer?	T segura o estojo antes que J o pegue.
176	**J**	**quer**	J tenta pegar as canetas dentro do estojo.
177	T	esse é meu	J continua tentando pegar as canetas de dentro do estojo.

Trata-se, a nosso ver, de mais um momento no qual o conflito fica mostrado, sobretudo pela conjunção entre as negativas de T e enunciados com segmentos cristalizados de J (166, 168, 172, 174 e 176) com destaque ao enunciado de número 168 – *cê quer apanhar na bunda?* –, o qual marca mais fortemente a recusa de J à proposta da terapeuta de guardar a calculadora. Esse enunciado indicia, também, uma possível projeção de um lugar de autoridade (daquele que pode punir), lugar a ser ocupado por T. Contudo, concomitantemente a essa projeção, há o indício de uma inversão de papéis sociais, na medida em que J posiciona-se assumindo em seu discurso o lugar a ser ocupado por T: o lugar de autoridade.

Como se pode observar, dos seis enunciados produzidos por J no momento destacado no Dado 18, cinco deles apresentam segmentos cristalizados, e disjunção em relação aos enunciados de T. E é justamente essa disjunção que melhor permite indiciar não somente a recusa causada pelo conflito entre propostas, como também a recusa da própria relação criança-terapeuta.

Mais um momento do discurso em análise mostra, uma vez mais, que a emergência de enunciados mobilizados por outras situações discursivas marca conflitos na relação criança-terapeuta:

Dado 19

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
223	T	posso guardar ... a calculadora?	T estende a mão para J.
224	J	posso a calculadora?	J e T permanecem se olhando.
225	T	posso guardar? ... dá pra mim	J e T permanecem se olhando.
226	**J**	**cê quer água?**	J entrega a calculadora a T.
227	T	isso ... depois só a gente vai bebê água	T pega o estojo para guardar a calculadora, depois pega um lápis no chão. Em seguida, J ainda deitada, tenta pegar o estojo, mas T o segura.
228	J	(cê quer abrir?)	T continua segurando o estojo.
229	T	só a hora que a gente for embora ... tá bom	J permanece deitada enquanto T começa a guardar o lápis.
230	J	cê vai guardar o lápis?	T continua guardando o lápis.
231	**T**	vou guardar ... cê não tá usando	**J tenta pegar lápis que T estava guardando no estojo. T guarda o lápis no estojo.**
232	**J**	**cê quer água?** ... ô mi	T coloca o estojo na mesa que estava às suas costas.
233	T	e o bebê?	T pega a boneca.
234	J	ô mila	T segura a boneca, enquanto J permanece deitada.
235	T	cê não deu banho nele	T continua segurando a boneca, enquanto J permanece deitada.

Assim como verificamos nas situações descritas nos dados 16, 17 e 18, também no dado 19 as duas emergências do enunciado *cê quer água?* coincidem com momentos de conflito entre J e T.

No entanto, mais adiante, a emergência do enunciado *cê quer água?* e do segmento cristalizado *cê quer á?* não resultam, a nosso ver, apenas do conflito entre J. e T:

Dado 20

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
249	**T**	fez ... tá fedido ... **ele precisa tomar banho** ... pra ficar cheiroso ... e aqui ó ... e esse aqui que cê tá na mão ... **é shampoo**	T aponta para o shampoo, depois de J permanecer por certo tempo passando a bucha na cabeça da boneca.
250	**J**	**vai entrar no banheiro?**	J fala olhando para T.
251	**T**	**é o shampoo esse**	T aponta para o shampoo.
252	**J**	**cê quer água?**	J fala olhando para T.
253	T	vamos passar o shampoo?	J continua olhando para T.
254	**J**	**{cê quer á?**	J continua olhando para T.
255	T	{colocou o sha ... cê já colocou?	J passar rapidamente a bucha na cabeça da boneca.
256	J	a música	J fala olhando para T.

A situação mostrada no Dado 20, assim como aquela mostrada no Dado 15, permite-nos duas possibilidades de análise, de acordo com as duas principais tendências de mobilização dos enunciados de sujeito J. que vimos identificando, a saber: (a) conjugação de elementos verbais e contextuais do discurso; (b) recuperação de elementos de outras situações discursivas.

Com relação à primeira dessas duas tendências, na proposta terapêutica de dar banho bebê, emerge o enunciado de T. de número 249 – *fez ... tá fedido ... ele precisa tomar banho ... pra ficar cheiroso ... e aqui ó ... e esse aqui que cê tá na mão ... é shampoo*. Logo em seguida, em J, emerge o enunciado *vai entrar no banheiro?* – enunciado de número 250. Detecta-se, portanto, na junção desses enunciados e na relação entre eles e aspectos contextuais do discurso, a cadeia *banho, shampoo* e *banheiro.*

A continuidade dessa cadeia é alimentada pelo enunciado de número 251, de T: *é o shampoo esse*. Segue-se a ele o enunciado 252 de J (*cê que água?*), que sugere a extensão da cadeia para o elemento água, mobilizado também no enunciado de J de número 254 – *cê quer*

á? – que surge após o enunciado de T de número 253 – *vamos passar o shampoo?*.

Portanto, a conjugação entre elementos verbais – como *banho, shampoo, banheiro* e *água* – e contextuais – como uma cena terapêutica contendo miniaturas de banheira, *shampoo*, bucha e toalha – poderia mobilizar a emergência desses enunciados de J.

No entanto, a segunda tendência de mobilização de enunciados de J também se mostra na base dessa cadeia. No momento em que emerge na superfície discursiva o enunciado de número 252, além de J não mais realizar a atividade de passar a bucha na cabeça da boneca, ela enuncia deitada no colchonete olhando para a terapeuta – indícios, portanto, de recusa à proposta de dar banho no bebê. A mesma recusa ocorre diante da insistência de T de continuar dando banho na boneca, mostrada no enunciado de número 253 de T – *vamos passar o shampoo?* – que provoca a emergência do enunciado de número 254 de J – *cê quer á?*. Destaquemos, ainda, que, com nova insistência de T, mostrada no enunciado 255 – *colocou o sha ... cê já colocou?* –, mais uma recusa emerge no enunciado de J de número 256 – *a música* –, recusa que se mostra por meio de uma mudança de orientação de sentido, a partir da qual J passa a cantar uma canção (*Milla*).

Na sequência, em mais um momento o enunciado *cê quer água?* emerge como indício da conflituosa relação entre J e T:

Dado 21

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
260	J	ô Milla	T continua passando a bucha na cabeça da boneca, enquanto J, ainda deitada, novamente canta um trecho de uma canção
261	T	não vai ajudar eu dar banho o bebê? ... hein?	T coloca a boneca e a bucha na banheira.
262	J	ô Milla ... na ilha do sol	T e J conversam se olhando, sendo que J permanece deitada.
263	**T**	hein? ... cê **não** vai ajudar eu dar banho no bebê?	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
264	**J**	**cê quer água?**	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.

265	T	eu não ... eu quero dá banho no bebê ... cê não quer me ajudar	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.

Esse mesmo enunciado, acompanhado de outros com a estrutura cristalizada *X quer Y?*, podem ser vistos na continuidade do discurso, com funcionamento semelhante ao identificado em ocorrências anteriores desse enunciado e de outros com essa estrutura:

Dado 22

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
276	J	quem solto pum?	J e T conversam se olhando.
277	T	quem solto pum? ... ahn ... fedido	J e T continuam se olhando. T movimenta a mão em frente ao nariz.
278	J	((risos))	J olha para a parede enquanto dá risadas.
279	T	que fedido	Agora, J olha para o teto enquanto dá risadas.
280	J	((risos))	J permanece olhando para o teto enquanto dá risadas.
281	**T**	**não** foi eu ... foi o bebê? ... acho que **não** foi	T aponta para si e depois para a boneca.
282	**J**	**cê quer água?**	J e T conversam se olhando.
283	T	hein J… que fedido	J e T continuam se olhando.
284	**J**	**cê quer guadar?**	J, ainda deitada e olhando para T, pega a bucha de dentro da banheira.
285	T	não vamos guardar agora	J e T se olham.
286	J	já te levo embora	J e T continuam se olhando.
287	T	ó ... coloca a roupa no bebê pra ele dormir	T pega a roupa da boneca no chão e oferece a J.
288	**J**	**(quer pôr sacola?)**	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.

289	T	toma ... põe a roupa	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.
290	**J**	**quer pôr sacola**	J pega a roupa da boneca na mão de T.
291	T	não vai por na sacola ainda	T estende o braço, supõe-se que na tentativa de J lhe entregar a bucha que segurava.
292	**J**	**quer fazer xixi?**	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
293	T	eu não quero	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
294	**J**	( ) **sacola**	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.

Mais uma vez, a conjunção entre negativas de T e esses enunciados de J indiciam conflitos na relação entre ambas. O destaque a ser feito na situação em análise é o da emergência de *cê quer guadar?*, *quer pôr sacola?* e *( ) sacola*, enunciados que, a nosso ver, mostram mais fortemente essa relação conflituosa, já que eles indiciam justamente o desejo do *encerramento da terapia* – uma vez que a atividade de guardar os brinquedos normalmente finaliza a sessão terapêutica.

Por fim, passemos à análise do último dado no qual a emergência de *cê quer água?* marca o conflito da relação entre J e T:

Dado 23

Nº	**Sigla dos interlocu-tores**	**Transcrição verbal**	**Informações contextuais**
350	J	que ... que::: ... ((gritos de J.))	J continua arrumando a boneca na cama.
351	T	tem que colocar ... ó ... coloca assim ... o travesseiro ... isso ... vamos colocar ele assim ... devagarinho	T pega a boneca, depois J coloca o travesseiro na cama da boneca. J eT colocam a boneca na cama.
352	J	hein	J e T se olham.
353	T	devagarinho	J e T se olham.
354	J	(ce já vai) ... ela tá gritando?	J e T se olham.

355	T	é ... você tá gritando ... anh ...tem gente batendo na	Uma terceira pessoa interrompe a terapia e conversa com T.
356	**J**	**cê quer água?** ... ( ) ((gritos de J.))	Enquanto J fala, T continua conversando com a pessoa.
357	T	já colocou ele pra dormir?	T volta-se para J, arrumando a boneca na cama. J começa a puxar a borda da bucha com a ponta dos dedos.
358	**J**	**cê quer água?**	J continua puxando a ponta da bucha.
359	T	não pode tirá ó ... ((J. bate no rosto da terapêuta com a mão)) ... não pode fazer isso	T pega a bucha que estava na mão de J. Em seguida, **J bate no rosto da terapeuta com a mão**. Então, T segura a mão de J e fala olhando para esta.
360	J	então chora	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.
361	T	a tia ... a tia fica brava com você	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.
362	J	chora ... chora se quiser	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.

No Dado 23, observamos que as formas pelas quais esse conflito se mostra atingem seu ponto mais tenso. Como vimos, nesse momento, não basta a enunciação de *cê quer água?* para mostrar esse conflito. Essa enunciação vem acompanhada de gritos (nos enunciados de J de números 350 e 356), bem como da recusa mais fortemente mostrada de J no enunciado de número 359: o tapa da criança no rosto da terapeuta.

Mais uma vez, próximos a enunciados cristalizados que marcam o conflito em questão, encontramos em outros enunciados de J (mais especificamente nos enunciados de número 360 – *então chora* – e 162 – *chora ... chora se quiser*), indícios da projeção de um lugar de autoridade que, por inversão de papéis sociais, passa a ser assumido por J, mesmo não estando este sujeito autorizado a assumi-lo, já que na relação terapeuta-criança este lugar deveria ser ocupado por T.

Face ao exposto, acreditamos ter fornecido argumentos para nossa interpretação de que o enunciado em análise, o de número 358 – *cê quer água?* –, sintetiza o funcionamento de

toda uma rede de enunciados com estrutura recorrente *X quer Y?* que marca: (a) a recusa da criança às propostas terapêuticas de T; (b) a recusa da relação entre J e T; e, em decorrência, (c) a recusa mais forte do próprio discurso.

Essa síntese mostra, também, o lugar preferencial com que J se marca no lugar discursivo *terapia*, já que, embora tenhamos analisado apenas uma das sessões a que tivemos acesso, esse mesmo lugar com esse mesmo tipo de marca foi identificado em todo o conjunto de sessões registradas da criança J.

Cabe-nos destacar que aparecem outras formas de recusa marcadas nos enunciados de J – como, por exemplo (nos momentos que privilegiamos), a estrutura *ô mi*. No entanto, pareceu-nos bastante singular e complexo o funcionamento da estrutura *X quer Y?* nas sessões de terapia da criança J – razão que nos levou a querer investigá-lo mais detalhadamente.

3.2 A dispersão sob a óptica discursiva

3.2.1 Dispersão como sintoma de linguagem em J

Devido à extensão do *corpus*, retomamos somente informações verbais do Dado 01 para fazer considerações sobre o discurso de J. Passemos, então, a estas informações:

J: o nenê tá na cama
T: nenê tá dormindo? ... tá dormindo?
J: dóme
T: tá dormindo
J: deixa deixa ela dormir ::
T: cê vai deixar ela dormir?
J: (tava) aqui ( )
T: vai deixa ela dormir? ahn... não vai dá banho? {vamos dar banho antes dela dormir
J: {((risos))
T: vamos?
J: a (co coisa) tá dando risada
T: e o bebê?
J: a tia tá ti ... a tia tá tirano a fota
T: é ... ela tá filmando ... faz tchau
J: ó::::
T: faz tchau assim pra ela
J: (eu vou pra cá)
T: ela tá filmando a gente
J: tia cê quer dumir?
T: vai pôr o nenê pra dormir?
J: tá (com sono)?

T: cê vai dormir aí J ... na cama do nenê?
J: ai ((sussurro))
T: vai dormir na cama do nenê?
J: tir/tiro a cama
T: essa é a cama do nenê ... J
J: arruma a cama
T: arruma a cama ... então
J: (tá)
T: vamos arrumar?
J: ((risos))
T: vamos arrumar assim ó ...
J: (tá)
T: isso ... cadê o travesseiro?
J: domir?
T: é ... pra colocar lá
J: cê qué dumir?
T: isso ... eu não vou dormir agora ... cê vai dormir agora?
J: ((risos))
T: eu não vou dormir agora não
J: senta ... pode sentar
T: põe o nenê lá pra dormir ... põe
J: ((risos))
T: ah ...você que quer deitar em cama ... deita aqui ... deixa aí pro nenê ... ah ... não te cabe aí
J: ela tá dormindo
T: quem tá dormindo?
J: é
T: nenê tá aqui ó ... comigo
J: (quer água)
T: nenê tá aqui comigo
J: cê que isquevrê?
T: não a gente não vai escreve hoje ... hoje eu não trouxe papel:: pra escreve:: ... nem um lá::pis
J: cê quer água?
T: não tô com se::de
J: (o nenê fez) ... {o nenê fez cocô
T: {cê vai tomar banho? ... o nenê fez cocô? ... vê se tá fedido
J: ((J.grita))
T: ahn tá fedi::do
J: eu vou dormir Mila ... (quê que cê tá fazendo?)
T: tá fedido ... então vamos dá banho ... se o nenê fez cocô
J: eu vou dormir
T: ah você vai dormir né ... sua sapeca
J: ((risos))
T: você ... ah não ca::be ... você quer se cobrir com o lençol do neném
J: domi domi [dorme dorme]
T: ((risos)) cê se cobriu com o lençol do nenê
J: faz (com) um (lençol)
T: não vamos dá banho no nenê? pega ele
J: tá acordada
T: pega ele aqui ... ((aponta a boneca que está na cama)) toma a bucha ... ((pega a bucha)) cê

vai dá banho no nenê? toma ((coloca a banheira em frente a J))
J: pá dormir
T: primeiro vamos dá banho ... depois você põe o nenê pra dormir
J: ai ((soproso)) ... quê que você tá faze:nu?
T: então arruma a cama ... arruma a cama dele
J: que cê tá fazendo nenê ((deita no colchonete coloca o lençol sobre si))
T: arruma a cama dele
J: (vou) dumi
T: ah não ... você vai dormir? então eu vou dormir também
J: cê quer água?
T: não tô com sede agora
J: cê quer embola
T: se eu quero ir embora? ah ... cê acabou de chegar ... perguntando se eu quero ir embora ... a gente acabou de chegar
J: cê cê cê cê quer água?
T: não
J: a tia tá tirano a fota
T: ((risos)) a tia tá tirando a foto ... né? ela vai ficar aqui um pouquinho ... com a gente
J: ((vocalizações)) ... peg/pega o nenê ... ((estica o braço e puxa a banheira))
T: ela vai ficar aqui ... então ... ih: a J vai ficar aí dormindo? ((senta em frente à J, tirando a banheira do local))
J: quer água?
T: hein J?
J: quer água?
T: cê vai ficar aí dormindo?

A partir dos dados apresentados na Seção 3.1 e da releitura do dado exposto, notamos que o discurso de J provoca no interlocutor, seja este T ou qualquer outro sujeito em contato com o discurso da criança, um estranhamento. Esse estranhamento na escuta do interlocutor é provocado pela recorrência da dispersão, que provoca frequentes quebras na aparente linearidade do discurso.

No dado em questão, observa-se a alta frequência com que a dispersão ocorre. Essa alta frequência seria, a nosso ver, a principal marca do que percebemos como “sintomático” no discurso da criança. Entretanto, esse sintoma (a dispersão resultante da não amarração dos enunciados de J na superfície discursiva) se mostra como consequência da não-proteção da heterogeneidade constitutiva, que permite que a deriva se instale sem contenção, conforme Coelho (2009).

Vê-se, portanto, no sintoma de J “a dificuldade do sujeito em esconder o interdiscurso e a explicitação da familía parafrástica, mostrada em quase todos os seus enunciados” (COELHO, 2009, p. 238) – o que, por sua vez, marca a dificuldade desse sujeito em manter os “esquecimentos” necessários para a produção discursiva (PÊCHEUX E FUCHS, 1990), na

medida em que se trata, para o sujeito, de se ver como centro do discurso e de se enxergar como fonte do sentido.

3.2.2 Sobre as tendências

Buscando uma melhor compreensão da não-amarração da superfície discursiva, em relação à primeira tendência encontrada para a mobilização dos enunciados de J, a saber, a conjugação de elementos verbais e contextuais no discurso, observamos que, mesmo em situações onde não se verifica a amarração, "a produção de sentidos é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz de sentido'" (PÊCHEUX E FUCHS, 1990, p.169).

Um esboço[24] de matriz de sentido resgatada no discurso de J seria a progressão verificada entre os dados 01 a 14, a saber: (1) ecos da recorrência da sílaba [mi] (do verbo "dormir"), bem como de uma estrutura iâmbica cujo acento tem como núcleo a vogal [i] (presente em palavras como *aqui*, *aí* e *xixi*); (2) o deslocamento de *dormir* para *ô mi*; (3) a expansão de *ô mi* para *ô Milla*; (4) a recuperação da enunciação de uma canção na expansão de *ô Milla* para *ô Milla na ilha do sol*; (5) a recuperação de *ca* em *Camila*; (6) a ligação entre *ca* e *quebrou*; (7) a ligação entre *quebrou* e *CD*, na qual se verifica uma síntese da enunciação de todas as canções do processo discursivo em um elemento de reprodução de canções – o CD; e, por fim, (8) o conjunto de elementos sintetizados em *Camila* ligados ao verbo quebrar – (*quebrou*).

Nota-se, pois, que a investigação de matrizes de sentido permite verificar ancoragens de elementos internos de um discurso numa rede complexa de elementos verbais e contextuais mesmo para enunciados aparentemente dispersos no discurso.

Já com relação à segunda tendência de dispersão o discurso de J, ou seja, a recuperação de elementos de outras situações discursivas, vimos que os enunciados cristalizados e recorrentes marcam diferentes formas recusa de J.

Apesar de não termos analisado outras situações discursivas, levantamos a hipótese de que, de alguma maneira, estes enunciados parecem ser recusas não só do discurso em curso na

[24] Termo aqui em destaque, uma vez que, embora não possamos afirmar a composição exata de uma matriz de sentido, podemos resgatar indícios dessa composição.

sessão de fonoterapia analisada, mas de qualquer discurso que contrarie fluxos mais latentes no interdiscurso de J.

Considerando os esquecimentos propostos por Pêcheux e Fuchs (1990), a saber, esquecimento nº 1 – pelo qual o sujeito "apaga" as formações ideológicas que o atravessam e o constituem como sujeito – e esquecimento n º 2 – pelo qual o sujeito esquece que não é fonte do sentido –, podemos pensar que a contenção da deriva, permitida por esses esquecimentos, funciona como mecanismo de proteção do sujeito. Inversamente, portanto, sua não-contenção pode ser outra forma de o sujeito se proteger, não mais dos esquecimentos, mas de fluxos pelos quais não se deixa capturar, como, por exemplo, quando se instala a dispersão no discurso de J para se proteger de/recusar propostas terapêuticas de T.

Nossos resultados indiciam, então, que J é *assujeitada*, mas não é *interpelada* como sujeito. Com efeito, a criança se mostra, de alguma maneira, atravessada por discursos (como por exemplo, aquele que abrange canções populares), mas os elementos desses discursos não emergem de modo convencional na superfície discursiva, já que irrompem sob forma de dispersão. Se, em alguma medida, acontece o processo de interpelação, este processo ocorre pela terapeuta e possivelmente por outros indivíduos da rede de relações sociais de J que em algum momento se tornam seus interlocutores, pois esses últimos, normalmente, esperam que todo sujeito seja um bom falante.

Por conseguinte, poderíamos pensar os deslizamentos não somente como uma forma de dispersão, mas, também, de acordo com Authier-Revuz (1990), como formas de heterogeneidade mostrada não-marcada. Tal interpretação se justifica uma vez que, no discurso de J, se mostram frágeis os mecanismos de denegação, pelos quais o sujeito procura se marcar linguisticamente, delimitando-se dos Outros que o constituem, sublimando o interdiscurso e se afastando da heterogeneidade constitutiva.

Sobre o processo de não proteção:

> O débil, a cada vez que é submetido à ordem enunciativa, repete os enunciados dos outros para falar de si, porque flutua entre dois discursos para não ser pego pelo fio do discurso do outro, seja na afirmação seja na interrogação.
>
> Essa repetição da fala do outro, poderia protegê-lo da interrogação ou do questionamento advindo do Outro, ocupando uma posição na qual se satisfaria com qualquer significação que lhe atribuíssem.
>
> Desta maneira, o sujeito débil prescindiria de produzir sentido porque este já lhe é dado pelo Outro, assim, o sujeito recusa e nega o saber sobre sua própria incompletude diante desse Outro, portanto, restaria ao sujeito débil manter-se no

> paralelo da fala caricatural ao discurso do Outro e ficar a mercê daquele que lhe representa o simbólico.
>
> No entanto, o débil, ao comprar o S2 [outro significante, que não o significante mestre (S1)] advindo do Outro sem questionamentos, também teria que se satisfazer em ser objeto desse Outro, pois a fala que lhe é dirigida fica, por si só, sob o embate do Outro. (PEREIRA, 2011, p.28).

Portanto, de um ponto de vista discursivo, o sujeito não está completamente à mercê do Outro/outro, pois apresenta e marca, em alguma medida, seu desejo e sua subjetividade.

Desse modo, os dados selecionados indiciam que, apesar de J não (se) mostrar (por) recursos linguísticos convencionais, utiliza de seus enunciados (mesmo os mais cristalizados) para fazer valer seu desejo. “Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10) – ligação melhor exemplificada no dado 23, quando J, ao não ter seu desejo atendido, traz uma marca da relação de desejo e de poder ao bater no rosto da terapeuta.

Destacamos a relevância de profissionais que investigam a linguagem – principalmente daqueles que, além de detectar, intervêm nos funcionamentos linguísticos peculiares (casos clínicos que apresentam maiores dificuldades linguísticas) – assumirem que enunciados dispersos com estruturação recorrente e cristalizada podem funcionar não apenas “como um sinal de transtorno ou incapacidade, mas como **possibilidade de expressão que interpela o outro, convocando à produção de sentido**.” (MOTTA, 2003, p. 13, grifo nosso). Assim, “o clínico assume a posição ativa frente à manifestação sintomatológica, pois é através de sua leitura que o sintoma será (re)significado.” (id., ibid., p. 17).

4. Considerações finais

Apesar de o texto conversacional (material empírico de observação) produzido na sessão de terapia ser caracterizado, discursivamente, pela dispersão, uma vez que sua superfície discursiva caracteriza-se, predominantemente, pela não amarração (no sentido de J. produzir a ilusão de um texto coeso e coerente), é possível resgatar ligações entre elementos dispersos nessa superfície ou entre eles e outros resgatados de situações discursivas já ocorridas. Ou seja, se, por um lado, não se pode esperar previsibilidade nos vínculos entre elementos dispersos, por outro lado, não parecem ser aleatórios os vínculos entre estes elementos. Assim, é possível resgatar, no discurso, elementos que indiciam relações entre significantes dispersos.

Com a análise, acreditamos ter apresentado contribuições para a literatura e para a clínica fonoaudiológica; com efeito, procuramos mostrar que sujeitos com recursos linguísticos limitados podem servir-se de uma estrutura que dominam para manifestar seus desejos e agir sobre o outro. Compreendemos que essa ação sobre o outro aconteça, inclusive, em momentos nos quais o dizer da criança J não se encadeia com o dizer do interlocutor, como vimos em muitos enunciados que constam dos dados que analisamos.

Portanto, essa ação sobre o outro (embora não aconteça conforme os padrões da língua, o encadeamento discursivo e as convenções sociais) mostra-nos um sujeito ali presente na interação, reconhecendo, em alguma medida, esse outro – seu interlocutor – mesmo que para negar sua relação com ele. Se assim não fosse, a ausência desse reconhecimento não permitiria a existência de conflito (como vimos, por exemplo, de conflitos na relação entre terapeuta-criança), bem como não haveria, dessa forma, conteúdo para se recusar (como vimos no caso das recusas às propostas terapêuticas).

Por conseguinte, uma contribuição clínica oferecida a partir da investigação dos enunciados com estrutura recorrente pode ser observada na medida em que, terapeuticamente, (re)significamos enunciados que, em uma primeira instância, poderiam ser vistos como colados/enraizados no dizer do “outro”. Ao buscar sua relação com o contexto terapêutico, é possível, então, atribuir a eles novos (outros) sentidos, que apontam para diferentes formas como vão se construindo as relações criança-terapeuta no contexto da terapia.

Consideramos que a presente pesquisa tenha contribuído para o desenvolvimento de estudos produzidos pelas ciências que estudam a aquisição da linguagem, principalmente a Linguística e a Fonoaudiologia.

Em se tratando dos estudos linguísticos, acreditamos que os dados de patologia de linguagem, ou, como preferimos, dados de sintomas de linguagem, tenham contribuído para a reflexão sobre as categorias de análise estabelecidas para a investigação de desempenhos verbais de sujeitos ditos normais, pois podem mostrar em que medida as características desses sintomas se aproximam ou se distanciam das características com que se mostram as falas infantis não-sintomáticas.

Em se tratando dos estudos fonoaudiológicos, acreditamos que o olhar discursivo possa provocar uma reflexão das “falas sintomáticas” não como falas descontextualizadas e sem possibilidade de atribuição de sentido. Contudo, cabe-nos destacar que, para a realização dessa reflexão, faz-se fortemente necessária a investigação das condições de produção do discurso, como procuramos demonstrar.

Por fim, julgamos que o desenvolvimento deste trabalho traz para os estudos de natureza discursiva da literatura fonoaudiológica a contribuição de dados de crianças, na medida em que os estudos discursivos têm se voltado, especialmente, para dados de adultos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Amélia; PIZA, Maria Helena Machado; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Barueri, v. 17, n. 2, p. 233-240, mai./ago. 2005.

AMOROSO, Márcia Regina Moscato. Os sentidos do sintoma da linguagem na clínica fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 194-195, dez. 2001.

ANDRADE, Rosângela Viana. O desenvolvimento de linguagem e a interação mãe-criança com alterações sensório-motoras de origem sindrômica: revisão de literatura. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-123, abr./jun. 2005.

ANDRADE, Rosângela Viana; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 4, p.387-392, out./dez. 2007.

ARANTES, Lúcia. A clínica psicanalítica e a fonoaudiológica com crianças que não falam. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 59, dez. 2003.

ARDUINO-MEREILLES, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GIL-DA-SILVA-LOPES, Vera Lúcia. Aspectos sobre desenvolvimento de linguagem oral em craniossinosteses sindrômicas. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 18, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2006.

ARMONIA, Aline Citino; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. Caracterização do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com diferentes interlocutores. *Revista CEFAC*, jun. 2011.

ATHAYDE, Marcia de Lima; MOTA, Helena Bolli; MEZZOMO, Carolina Lisbôa. Vocabulário expressivo de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 2, p. 145-150, 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. cap. 3.

BALESTRO, Juliana Izidro; SOUZA, Ana Paula Ramos; RECHIA, Inaê Costa. Terapia fonoaudiológica em três casos do espectro autístico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 129-135, jan./mar. 2009.

BARBETTA, Naraí Lopez; PANHOCA, Ivone. Gêmeos idênticos no grupo terapêutico-fonoaudiológico: a construção da linguagem e subjetividade. *Pró-fono Revista de Atualização Cientifica*, Barueri, v. 15, n. 2, p. 139-148, mai./ago. 2003.

BARBOSA, Ana Daniela; MULLER, Milena Pereira. Síndrome do X frágil: alteração miofuncional e de linguagem. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 309-312, out./dez. 2003.

BARROS, Isabela B. do Rêgo. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.

BASTOS, Juliana Câmara; RAMOS, Ana Paula Fadanelli; MARQUES, Jair. Estudo do vocabulário infantil: Limitações das metodologias tradicionais de coleta. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2004.

BASTOS, Débora Aviz; BEFI-LOPES, Débora Maria; RODRIGUES, Amalia. Habilidade de organização hierárquica do sistema lexical em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 82-89, abr./jun. 2006.

BEFI-LOPES, Débora Maria; ARAÚJO, Karina de; GIUSTI, Elisabete. Relação entre as habilidades fonológicas e pragmáticas nos distúrbios específicos de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 45-54, jan./abr. 2005.

BEFI-LOPES, Débora Maria; ALMEIDA, Lívia Maria Simões de; TAKIUCHI, Compreensão de adjetivos em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 18-28, jan./mar. 2005.

BEFI-LOPES, Débora Maria; BENTO, Ana Carolina Paiva; PERISSINOTO, Jacy. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.20, n. 2, p. 93-98, abr./jun. 2008.

BEFI-LOPES, Débora Maria; CATTONI, Débora Martins; ALMEIDA, Renata Corrêa. Avaliação de aspectos da pragmática em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapucuíba, v. 12, n. 2, p. 39-48, abr./jun. 2000.

BEFI-LOPES, Débora Maria; GÁLEA, Daniela Evaristo dos Santos. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapicuíba, v. 12, n. 2, p. 31-38, set. 2000.

BEFI-LOPES, Débora Maria; PEREIRA, Ana Carolina Spinardi; BENTO, Ana Carolina Paiva. Representação fonológica em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 3, p. 305-310, 2010.

BEFI-LOPES, Débora Maria; RODRIGUES, Amália. O distúrbio específico de linguagem em um adolescente: estudo longitudinal de um caso. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 2, p. 201-212, maio/ago. 2005.

BEFI-LOPES, Debora Maria; RODRIGUES, Amália; PUGLISI, Marina Leite. Aquisição do morfema de número em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 2, p. 171-174, 2009.

BEFI-LOPES, Débora Maria; RODRIGUES, Amália; ROCHA, Lidiane Cristina. Habilidades linguístico-pragmáticas em crianças normais e com alterações de desenvolvimento de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 16, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2004.

BEFI-LOPES, Débora Maria; SILVA, Cintia Preto Ferreira da; BENTO, Ana Carolina Paiva. Representação semântica e nomeação em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 2, p. 113-118, 2010.

BEFI-LOPES, Débora Maria et al. Comparação de desempenho de crianças autistas em teste de vocabulário: uso de figuras e miniaturas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 19-24, jan./mar. 2004.

BEFI-LOPES, Débora Maria et al. Perfil comunicativo de crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 4, p.265-273, out./dez. 2007.

BEFI-LOPES, Débora Maria; CÁCERES, Ana Manhani. Análise da diversidade de verbos enunciados na fala espontânea de pré-escolares brasileiros. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 1, p. 3-6, 2010.

BEFI-LOPES, Débora Maria; VIEIRA, Marcely; CÁCERES, Ana Manhani. Tempo de análise da pragmática em crianças com alteração específica de linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 2, p. 192-194, 2011.

BELINI, Aline Elise Gerbelini; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 165-173, jul./set. 2007.

_____. Olhar e o contato ocular: desenvolvimento típico e comparação na Síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 52-59, jan./mar. 2008.

BENTO, Ana Carolina Paiva; BEFI-LOPES, Debora Maria. Organização e narração de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 503-508, 2010.

BIRENBAUM, Thelma Kilinsky; CUNHA, Maria Claudia. Problemas de linguagem oral e enurese em crianças. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 459-464, 2010.

BIRKMAN, Malka; CUNHA, Maria Cláudia. Internações hospitalares e cirúrgicas precoces, linguagem e psiquismo: estudo de dois casos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 18, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

BONATTO, Juliana; CHACON, Lourenço. *Hesitação:* indícios de subjetividade em uma criança com Distúrbio de Linguagem. 2009. 25f. Monografia (Especialização em Linguagem) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

BORTOLOTTO, Hedilamar; FREIRE, Regina M. A. C; SILVA, Gisele Gouvêa da. Sintomas de linguagem e Síndrome de X Frágil: estudo de caso. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 303-314, dez., 2009.

BRITO, Carlos Alberto Gomes. Ressignificando o conto de fadas na clínica com crianças: do símbolo ao significante. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 186, dez. 2001.

BRITO, Maria Cláudia; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. Intervenção fonoaudiológica na síndrome de kabuki: relato de caso. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 4, p. 693-699, jul/ago. 2010.

BUHLER, Karina Elena Bernardis et al. Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE). *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 60-68, jan./mar. 2008.

CAMPELO, Lílian Dantas et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Revista CEFAC*, v. 11, n. 4, p. 598-606, out./dez. 2010.

CARDOSO, Carla. Funções comunicativas em diferentes situações com crianças do espectro autístico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 22-27, jan./mar. 2006.

CARDOSO, Carla; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 16, n. 1, p. 67-74, jan./abr. 2004.

_____. Relação entre os aspectos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 18, n. 1, p. 89-98, jan./abr. 2006.

CARDOSO, Carla et al. Desempenho sócio-cognitivo e adaptação sócio-comunicativa em diferentes grupos incluídos no espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 1, p. 43-48, 2010.

CARVALHO, Luciana Regina de Lima; MECCA, Fabiola Ferrer del Nero; LICHTIG, Ida. Avaliação das habilidades de metarrepresentação em crianças de sete a oito anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 2, p. 81-86, abr./jun. 2008.

CAVALCANTE, Priscila Artioli; MANDRA, Patrícia Pupin. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 391-396, 2010.

CERVONE, Lucina Maluf; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Análise do perfil comunicativo de crianças de 4 e 5 anos na interação com o adulto. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.10, n.2, p.97-15, abr./jun. 2005.

CHIARI, Brasília Maria et al. A Contribuição da fonoaudiologia na compreensão da síndrome de waardenburg. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 13, n. 2, p. 195-198, set. 2001.

CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação suplementar e/ou alternativa: favorecimento da linguagem de um sujeito não falante. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 15, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2003.

COSTA, Henrique Olival. Onde estão os sinais. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 101-106, dez. 2000.

COELHO, Ana Cristina de Castro; IEMMA, Elisa Pinhata; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. Relato de caso – privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. R*evista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-81, jan./mar. 2008.

COELHO, Natália Faloni. Relações sintagmáticas e paradigmáticas em crianças com fala sintomática. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 9, n. 3, p. 230-243, 2009.

CUNHA, Maria Cláudia. Desesquecimento: sobre a escolha do material clínico na pesquisa fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 91-99, dez. 2000.

DELFRATE, Christiane de Bastos. Enfoque acerca da aquisição de linguagem em crianças psicóticas do espectro autístico: um estudo de caso. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 141, abr. 2008.

DIAS, Karin Ziliotto et al. Avaliação de linguagem oral e escrita em sujeitos com síndrome de asperger. *Revista CEFAC*, v. 11, supl. 2, p. 240-250, 2009.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Clínica, linguagem e subjetividade. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-60, dez. 2000.

ESKELSEN, Melissa Watzko et al. Introdução e desenvolvimento do uso da comunicação alternativa na síndrome de angelman: estudo de caso. *Revista CEFAC*, v. 11, n. 2, p.228-236, abr./jun. 2009.

FABIANO, Fabíola Custódio; BUHLER, Karina Elena Cadioli Bernardis; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em um par de gêmeos dizigóticos: influência da síndrome de Down e da prematuridade associada ao muito baixo peso. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 267-274, abr./jun. 2009.

_____. Desenvolvimento cognitivo e da linguagem expressiva: diversidade e complexidade das produções infantis. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 525-530, 2010.

FABIANO, Fabíola Custódio et al. Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva – versão revisada (PODCLE-r): proposta de complementação. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2009.

FEDOSSE, Elenir; SANTANA, Ana Paula. Gesto e fala: continuidade ou ruptura? *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 2, jun. 2002.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Famílias com crianças autistas na literatura internacional. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 427-432, jul./set. 2009.

_____. Pragmática. In: ANDRADE C. R. F. et al. ABFW: Teste de Linguagem infantil. Carapicuíba, SP: Pró-Fono; 2000. cap. 4.

_____. Resultados de terapia fonoaudiológica com adolescentes com diagnóstico inserido no espectro autístico. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 67-76, jan./abr. 2005.

_____. Sistematização de dados referentes à atualização fonoaudiológica em hospitais-dia infantil – O perfil comunicativo como indicador de desempenho. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapibuiba, v. 12, n. 1, p. 1-9, mar. 2000.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MIILHER, Liliane Perroud. Relações entre a Autistic Behavior Checklist (ABC) e o perfil funcional da comunicação no espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 2, p. 111-116, abr./jun. 2008.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; TELES, Patrícia. Linguagem nos transtornos do espectro autístico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.10, n.4, p.207-210, out./dez. 2005.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 4, p.267-272, out./dez. 2008.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. Orientação a mães de crianças do espectro autístico a respeito da comunicação e linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 1, p. 1-7, 2011.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. Recursos de informática na terapia fonoaudiológica de crianças do espectro autístico *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 415-420, 2010.

FERRAZ E FERRAZ, Maria da Graça Chamma. *Sujeito psíquico e sujeito linguístico*: uma introdução à psicologia aplicada à fonoaudiologia. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001.

FERREIRA, Amanda Trageta et al. Desempenho comunicativo em trigêmeos prematuros. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 15-21, jan./mar., 2008.

FERREIRA, Grace Cristina; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Custin. Caracterização da linguagem na síndrome do x-frágil: estudo bibliográfico. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 111-120, jan./abr. 2005.

FLORES, M. R.; BELTRAMI, L.; SOUZA, A. P. O manhês e suas implicações para a constituição do sujeito na linguagem. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 143-152, ago.2011.

FORTUNATO-TAVARES, Talita et al. Processamento linguístico e processamento auditivo temporal em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 4, p. 279-284, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, Daniela Provenza; ÁVILA, Regina Brandão de. Achados fonoaudiólogicos de crianças com queixa de distúrbio de fala. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapicuíba, v. 12, n. 1, p. 40-47, mar. 2000.

FREIRE, Regina Maria. O diagnóstico nas alterações da linguagem infantil. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 107-116, 2000.

FREITAS, Ana Paula de; DAINÊZ, Débora. Possibilidades de comunicação de um jovem com síndrome de Down durante o trabalho terapêutico-fonoaudiológico em grupo. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 188-193, jul./set.2006.

FRIEDMAN, Silvia; LOPES, Juliana Chica; RIBEIRO, Márcia Generoso. O vínculo no trabalho terapêutico fonoaudiológico com grupos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 59-70, abr., 2011.

GAHYVA, Dáphine Luciana Costa; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Intervenção fonológica em crianças com Distúrbio de Linguagem com base em um modelo psicolinguístico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n.1, p. 152-160, jan./fev. 2010.

GAHYVA, Dáphine Luciana Costa et al. Caracterização das alterações de linguagem em crianças com histórico de intoxicação por chumbo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. v. 20, n. 1, p. 55-60, jan./mar. 2008.

GARCIA, Roberta; ROSSI, Natália Freire; GIACHETTI, Célia Maria. Perfil de habilidades de comunicação de dois irmãos com a síndrome alcoólica fetal. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 461-468, out./dez. 2007.

GEJÃO, Mariana Germano; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Habilidades do desenvolvimento em crianças com hipotireoidismo congênito: enfoque na comunicação. *Pró-Fono Revista de Atualização Científic*a, v. 20, n. 1, p. 25-30, jan./mar. 2008.

GERBELLI, Aline Elise; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Vocabulário de mães de crianças na segunda quinzena de vida em situação de aleitamento materno. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 75-84. abr. 2006.

GIRARDI, Ana Lúcia Franco Nobile. O bebê prematuro no discurso de suas mães. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 415, dez. 2004.

GIUSTI, Elisabete; BEFI-LOPES, Débora Maria. Performance de sujeitos falantes do Português e do Inglês no Test of Early Language Development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n.1, p. 13-18, jan./mar. 2008.

GIVINI, Rosana C. do N.; ALVES, Flávia L. A captura do movimento do discurso e a produção de sentidos: as entrevistas como dispositivo de análise na clínica fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 397-407, dez. 2009.

GOMES, Isabela et al. Aspectos fonoaudilógicos na síndrome de Crouzon: estudo de caso. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 303-310, jul./set. 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina; PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. As contribuições da linguística textual para a avaliação da linguagem na infância. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 13, n. 2, p. 181-189, set. 2001.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos et al. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2007.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; GUERREIRO, Marilisa Mantovani. Distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem: subtipos e correlações neuroanatômicas. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 13, n. 2, p. 233-241, set. 2001.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; PEREIRA, Mariana Blecha. Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 419-28, out./dez. 2006.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; SILVEIRA, Denise Navarro; GARBINO, Juliana Fracallose. O diagnóstico clínico do distúrbio léxico-sintático: relato de caso. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 14, n. 3, p. 409-414, set./dez. 2002.

IETO, Vanessa; CUNHA, Maria Cláudia. Queixa, demanda e desejo na clínica fonoaudiológica. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.12, n. 4, p. 320-324, out./dez. 2007.

IETO, Vanessa; KELLY, Roberta Ecleide de Oliveira Gomes. “Olha pra mim...” a gagueira como demanda de reconhecimento o espaço familiar. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 361-377, jun. 2003.

ISOTANI, Selma Mie et al. Linguagem expressiva de crianças nascidas pré-termo e termo aos dois anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 2, p. 155-160, 2009.

KOKANJ, Andréa Siqueira. Método clínico fonoaudiológico: quando o discurso toma a palavra. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 267, ago. 2004.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; CARLINO, Fabiana Cristina; ALVARENGA, Kátia de Freitas. Avaliação da função auditiva receptiva, expressiva e visual em crianças prematuras. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 1, p. 19-24, 2010.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin et al. Hipoplasia cerebelar e Distúrbio de Linguagem em irmãos. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 10, n. 2, p.111-116, abr./jun. 2005.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin et al. Síndrome do X Frágil com variante de Dandy-Walker: estudo clínico das manifestações comunicativas orais e escritas. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 2, p. 177-182, 2011.

LEMES, J. M. P; LEMES, V. A. M. P.; GOLDFELD, Márcia. Desenvolvimento de linguagem infantil e relação mãe/filho na brincadeira simbólica: a importância da orientação fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 85-94, abr. 2006.

LEMOS, M. E. S.; BARROS, Cláudia, G. C.; AMORIN, Regina H. C. Representações familiares sobre as alterações no desenvolvimento da linguagem de seus filhos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 323-333, dez. 2006.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca. The sympotomatic status of symtoms: pathological errors and cognitive approaches to language usage. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 195-201, ago. 2004.

LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan et al. A relação comunicação não verbal-verbal na Síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 135-141, jul./set. 2006.

LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan et al. As noções de classificação e seriação na criança com síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 2, p.219-225, abr./jun. 2010.

LUCHESI, Karen F; REILY, Lúcia. O papel do desenho na clínica fonoaudiológica: profissionais falam de sua prática. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 51-61, abr. 2007.

MACHADO, Fernanda Prada; CUNHA, Maria Claudia; PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. Doença do refluxo gastroesofágico e retardo de linguagem: estudo de caso clínico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n.1, p. 81-83, 2009.

MAIA, Suzana Magalhães. A singularidade e o trabalho terapêutico. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 21-28, dez. 2000.

MALERBI, Fernanda Freitas; SCHEUER, Cláudia Inês. Memória implícita em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 133-138, jul./set. 2005.

MARQUES, Suelen Fernanda ; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. A extensão média do enunciado (EME) como medida do desenvolvimento de linguagem de crianças com síndrome de Down. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 2, p. 152-157, 2011.

MELO, Patrícia Danielle Falcão; MELO, Áurea Nogueira de; MAIA, Eulália Maria Chaves. Transtornos de linguagem oral em crianças pré-escolares com epilepsia: *screening* fonoaudiológico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 1, p. 55-60, 2010.

MENEZES, Camila Gioconda de Lima e; TAKIUCHI, Noemi; BEFI-LOPES, Débora Maria. Memória de curto-prazo visual em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 19, n. 4, p. 363-369, out./dez. 2007.

MIILHER, Lidiane Perroud; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbo de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 18, n. 2, p. 177-188, maio./ago. 2006.

MIILHER, Lidiane Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Alterações das funções comunicativas expressa por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 18, n. 3, p. 239-248, set./dez. 2006.

_____. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 4, p. 309-314, 2009.

MILNITSKY, Fani Mara et. al. Estudo comparativo da linguagem e do vocabulário de crianças que assistem e que não assistem ao programa Castelo Rá-Tim-Bum. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 229-233, set./out. 2002.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; CRISTOVAO, Melina Pavini; BRITO, Maria Claudia. Percurso e resultados da terapia fonoaudiológica na síndrome de Prader-Willi (SPW): relato de caso. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 1, p. 77-81, 2011.

MOLINI, Daniela Regina; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Intenção comunicativa e uso de instrumentos em crianças com distúrbio psiquiátrico. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri, v. 15, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2003.

MOLINI-ALVEJONAS, Daniela Regina; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 179-186, jul./set. 2004.

MORO, Michele Paula; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Três análises de linguagem no autismo. *Revista CEFAC*, São Paulo, jul. 2010.

MORAES, Zilca Rossetto; CHIARI, Brasília Maria; PERISSINOTO, Jacy. Estilos de linguagem como facilitadores da memória. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapicuíba, v. 13, n. 1, p. 54-61, mar. 2001.

NEIVA, Taísa Giannecchine Souza. A interpretação para a fonoaudiologia: primeiras questões. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 418, jun. 2003.

NICOLIELO, Ana Paola et al. Desempenho escola de crianças com Distúrbio Específico de Linguagem: relações com habilidade metafonológicas e memória de curto prazo. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 246-250, jul./set. 2008.

NOGUCHI, Milica Satake; ASSIS, Simone Gonçalves; MALAQUIAS, Juaci Vitóriia. Ocorrência de maus-tratos em crianças: formação e possibilidade de ação dos fonoaudiólogos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 18, n. 1, p. 41-48, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Christian César Cândido de; SCHEUR, Cláudia, SCIVOLETTO, Sandra. Linguagem e memória autobibliográfica de adolescentes usuários de drogas. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 2, p.120-125, jul./set. 2007.

OLIVEIRA, Ecila Paula dos Mesquita de et al. Caracterização das manifestações linguísticas de uma família com Síndrome Perisylviana. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 3, p. 393-402, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, Mariana Trenche. A diversidade sintomática na ecolalia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 14; n. 2, p. 351-360, jun. 2003.

_____. Quem fala nessa voz? 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem) – Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Reflexões sobre as falas ecolálicas e a interpretação fonoaudiológica a partir da discussão de dois casos de psicose infantil. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 335-344, dez. 2006.

OPPENHEIMER, Fernanda; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Influence of bilingualism in usual work designation in naming tasks: a study with brasilian preshoolers. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 16, n. 2, p. 169-178, maio/ago. 2004.

PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. A objetividade e a subjetividade na fonoaudiologia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 61-73, dez. 2000.

PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo; CUNHA, Maria Claudia; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Problemas de linguagem e alimentares em crianças: co-ocorrências ou coincidências? *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 2, p. 205-214, abr./jun. 2007.

PASSOS, Maria Consuelo. Criação-desconstrução-recriação: apontamentos para uma clínica do sujeito. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.1, p.29-37, dez. 2000.

_____. Sintoma na linguagem da criança e contexto familiar. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 83-96, dez. 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F. & HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1990a. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990b.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória.* Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988. p. 159-185. (título original: Les vérites de la Palice, 1975)

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catarine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 163-252.

PEDROSO, Fleming Salvador et al. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-25, jan./mar. 2009.

PENTEADO, Regina Zanella. Práxis fonoaudiológica em foco: questões e reflexão a partir de um grupo de mães. *Revista Distúrbios da comunicação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 137-161, dez. 2002.

_____. Subjetividade e promoção da saúde na clínica fonoaudiológica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 14, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2002.

PENTEADO, Regina Zanella et al. Grupalidade e família na clínica fonoaudiológica: deixando emergir a subjetividade. *Revista Distúrbios da comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 161-171, ago. 2005.

PEREIRA, Maria Rosirene Lima. A clínica fonoaudiológica e a fala holofrásica de uma adolescente com debilidade mental. 201. 198 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PICARONE, Mara Ligia Costa Daher; ANDRADE, Claudia Regina Furquim de. Avaliação da procura de palavras nos discursos de adolescentes. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 55-66, jan./abr. 2005.

PIRES, Sandra Cristina Fonseca; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. Introdução de comunicação suplementar em paciente com paralisia cerebral atetóide. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 14, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2002.

PORTO, Eliza et al. Amostra de filmagem e análise da pragmática na síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 2, p. 159-166, abr./jun. 2007.

PORTO-CUNHA, Eliza; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. Desempenho comunicativo de crianças com síndrome de Down em duas situações diferentes. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 3, p. 251-256, 2010.

PORTO-CUNHA, Eliza; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 4, p.243-248. 2008.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre o interdiscurso. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, p. 253-269, 2003. Edição especial.

PUGLISI, Marina Leite; BEFI-LOPES, Débora Maria; TAKIUCHI, Noemi. Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 3, p. 331-344, set./dez. 2005.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo* - Materiais para seu estudo. Vol. III: Entrevistas (Diálogo entre informante e documentador). São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/FAPESP. 1988.

ROCHA, Lidiane Cristina; BEFI-LOPES, Débora Maria. Análise de iniciativa comunicativa em crianças com desenvolvimento normal de linguagem e com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL). *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.11, n.1, p.28-36, jan./mar. 2006a.

ROCHA, Lidiane Cristina; BEFI-LOPES, Débora Maria. Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem. *Pró-fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 18, n. 3, p. 229-238, set./dez., 2006b.

RODRIGUES, Amália; BEFI-LOPES, Débora Maria. Memória operacional fonológica e suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 1, p. 63-68, 2009.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. *Revista Distúrbios da comunicação*, São Paulo, v. 17 n. 2, p. 215-223, ago. 2005.

ROSSI, Natália Freitas; MORETTI-FERREIRA, Danilo; GIACHETI, Célia. Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 18, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2006.

ROSSI, Natalia Freitas et al. Perfil da fluência da fala na síndrome de Williams-Beuren: estudo preliminar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 2, p. 107-112, 2009.

ROSSI, Natália Freitas et al. Síndrome de Silver-Russel: relato de caso. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 548-56, out./dez., 2006.

RUBINO, Rejane. Atraso de linguagem e estruturação subjetiva: questões sobre a relação entre a clínica fonoaudiológica e a clínica psicanalítica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 71-83, dez. 2003.

RUSSO, Ângela. A constituição da memória discursiva do intérprete de língua de sinais. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/42_Angela_R.pdf >. Acesso em: 10 de ago. 2010.

SAAD, Andressa Gouveia de Faria; GOLDFELD, Márcia. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 3, p. 255-260, jul./set. 2009.

SANTANA, Ana Paula. A linguagem na clínica fonoaudiológica: implicações de uma abordagem discursiva. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 161-174, dez. 2001.

SANTOS, Juliana Nunes; LEMOS, Stela Maris Aguiar; LAMOUNIER, Joel Alves. Estado nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças de uma creche pública. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 566-571, out./dez. 2010.

SCHEUER, Cláudia Inês; STIVANIN, Luciene; MANGILLI, Laura Davidson. Nomeação de figuras e a memória em crianças: efeitos fonológicos e semânticos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 16, n. 1, p. 49-56, jan./abr. 2004.

SCHERER, Sabrina et al. Perfil evolutivo da relação *type/token* de crianças de 3 a 5 anos de idade. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 223-228, 2002.

SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 322-328, out./dez. 2007.

SILVA, Tatiana Pires da et al. Atribuição de falsas crenças no desenvolvimento de linguagem de crianças com síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 213-218, abr./jun. 2010.

SOUSA-MORATO, Priscila Faria; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico: dados obtidos com pais e terapeutas. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 225-233, abr./jun. 2009a.

_____. Análise do perfil comunicativo quanto a adaptação sócio-comunicativa em crianças do espectro autístico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 11, n. 2, p.70-74, abr./jul. 2006a.

_____. Correlatos entre o perfil comunicativo e adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 227-239, mar. 2009b.

_____. Relações entre o desempenho sócio-cognitivo e a adaptação sócio-comunicativa entre crianças do espectro autístico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 11, n. 4, p. 243-249, out./dez. 2006b.

SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Objetividade, subjetividade e um caminho pelo meio. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 11-19, dez. 2000.

SOUZA, Thaís Nobre Uchôa; PAYAO, Miscow da Cruz; COSTA, Ranilde Cristiane Cavalcante. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.

TAMANAHA, Ana Carina et al. A atividade lúdica no autismo infantil. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 307-312, dez. 2006.

TAMANAHA, Ana Carina et al. Investigando os distúrbios de aquisição de linguagem a partir das queixas. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 2, p. 124-138, 2011.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Comparação do processo evolutivo de crianças do espectro autístico em diferentes intervenções terapêuticas fonoaudiológicas. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 1, p. 8-12, 2011.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. Evolução da criança autista em diferentes contextos de intervenção a partir das respostas das mães ao autism behavior checklist. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n.3, p. 165-170, jul./set. 2008a.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 3, p.296-269, jul./set. 2008b.

TASSINARI, Maria Inês. Objetividade e subjetividade nos processos terapêuticos fonoaudiológicos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 75-89, dez. 2000.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. Fenótipo comportamental e cognitivo de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 3, p. 215-220, 2010.

TFOUNI, Leda Verdani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*. No prelo.

_____. Mensagem e poesia: A atualidade de Saussure e Jakobson ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. In: Gaspar, N. R. & Romão L. M. S. (Org.). Discurso e texto: Multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação. 00 ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2008, p. 71-80.

TFOUNI, Leda Verdani; FERRIOLI, Beatriz Helena Vieria Maranghetti. O discurso dos gêneses do retardo de linguagem na criança. *Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica*, Carapibuíba, v. 13, n. 1, p. 62-66, mar. 2001.

TORRES, Maria Lucia Graziano Magalhães. et. al. Descrição do léxico expressivo de crianças aos 5 anos de idade. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 241-251, 2002.

VARANDA, Cristina de Andrade; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 2, p. 142-151, 2011.

VAZ, Ivanilde Aparecida; CORDEIRO, Priscila Maria; MACEDO, Elizeu Coutinho de; LUKASOVA, Katerina. Memória de trabalho em crianças avaliada pela tarefa de Brown-Peterson. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 2, p. 95-99, 2010.

ZAMPIERI, Marinês Amália; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Encontros de pais de sujeitos com deficiência mental em uma clínica-escola de Fonoaudiologia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 255-262, ago. 2005.

ZORZI, Jaime Luiz; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Alterações da linguagem/fala na Síndrome de Stickler: relato de caso. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.5, n.2, p.107-111, 2003.

Bibliografia consultada

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989. cap. 5, p. 81-90.

BERBERIAN, Ana Paula. Linguagem e fonoaudiologia: uma análise histórica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.2, p.265-278, jun. 2001.

CUNHA, Maria Cláudia. *Fonoaudiologia e psicanálise*: a fronteira como território. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Linguagem e psiquismo: considerações fonoaudiológicas estritas. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 899-902.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Terapia de linguagem em crianças com transtornos do espectro autístico. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 941-953.

JAKOBSON, Roman. A afasia como um problema linguístico. In: LEMLE, M.; LEITE, Y (Org.) *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1970. p. 43-54.

LACERDA, Eloisa Tavares de. A intervenção do especialista na relação de uma criança não falante. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 351-357, jun. 2002.

LEMOS, Claudia Thereza Guimarães de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002.

_____. Interacional process in the child's construction of language. In: DEUSTSCH, W. (Org.). *The child's construction of language*. Londres: Academic Press, 1981. p. 57-76.

_____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, Recife, v. 3, p. 97-136, 1984.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3. 2002, São Paulo. *Anais* ... São Paulo: USP, 2001. p. 45-52.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

MOTTA, Carolina Bastos Ferreira. A repetição na fala sintomática. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERISSINOTO, Jacy. Diagnóstico de linguagem em crianças com transtornos do espectro autítico. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 933-940.

PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. Desenvolvimento da linguagem. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 763-771.

SCHERER, Amanda Eloísa; TASCHETTO, Tania Regina. O papel da memória ou a memória do papel de Michel Pêcheux para os estudos linguísticos discursivos. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 119-123, jun. 2005.

SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Linguagem e Corpo. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 892-898.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações de linguagem infantil: considerações sobre desenvolvimento, avaliação e diagnóstico. In: FILHO, Otacílio Lopes (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Coordenação de Alcione Ramos Campiotto et al. 2. ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005. 615-635.

_____. Distúrbio de Linguagem em crianças pequenas. In: FILHO, Otacílio Lopes (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Coordenação de Alcione Ramos Campiotto et al. São Paulo: Roca, 1997. p. 877-905.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone R. Vasconcelos. Intervenção terapêutica nas alterações de linguagem infantil. In: FILHO, Otacílio Lopes (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Coordenação de Alcione Ramos Campiotto et al. 2. ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005. p. 637-646.

Anexo A – ABFW – Teste de Linguagem Infantil elaborado por Fernandes (2000)

ANEXO 1

Pragmática. Protocolo para Transcrição de Fita (Bloco Avulso)

Nome:

Idade: Data:

Atos Comunicativos				
N	Meio (VE - VO - G)	Iniciativa Adulto (A) Criança (C)	Função	Observações/ Comentários

ANEXO 2

Pragmática. Ficha - Síntese (Bloco Avulso)

Nome:
Idade: Data:

Atos Comunicativos											
Total:				Por Minuto:				%:			
Meio e Função Comunicativa											
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio		
PO	VE			PS	VE			PI	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
RO	VE			C	VE			N	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
EX	VE			NF	VE			XP	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
EP	VE			PA	VE			PC	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
PR	VE			E	VE			AR	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
PE	VE			JC	VE			J	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
NA	VE			RE	VE			Total	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		

Fonte: Fernandes (2000).

Anexo B - Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa proposta por Sousa (2004)

Anexo 1. Escala de adaptação sócio-comunicativa

Escala de adaptação Socio-Comunicativa (SOUSA, 2004)	
Nome:	Terapeuta responsável:
Idade:	Data:
Nível 1: Principiante	
Estágio 1: Sintonia	
Estágio 2: Referência Social	
Estágio 3: Aprendiz/Guia	
Estágio 4: Coordenação Social	
Total:	0
Nível 2: Aprendiz	
Estágio 1: Variação	
Estágio 2: Adaptação	
Estágio 3: Sincronização	
Estágio 4: Preocupação com os Outros	
Total:	0
Nível 3: Desafiante	
Estágio 1: Colaboração	
Estágio 2: Co-criação	
Estágio 3: Improvisação	
Estágio 4: Percepções Compartilhadas	
Total:	0
Nível 4: Desbravador	
Estágio 1: Perspectivas	
Estágio 2: Imaginação Compartilhada	
Estágio 3: Compartilhando Idéias	
Estágio 4: Amigos	
Total:	0
Classificação:	
Nível:	

Nível 1: **Principiante**	A criança realiza contato visual significativo com os pais, terapeutas ou cuidadores e/ou n de expressões faciais apresentadas pelos mesmos. Utiliza expressões não-verbais do parceiro como referência crítica para suas ações. Saber se a criança consegue perceber as expressões faciais e preocupa-se com a compreensão e reação. Consegue aprender e realizar ações ensinadas pelos pais (guias), seguindo modelos e/ou por meio de imitações. É capaz de coordenar com o parceiro, ações simples, das quais os dois possam desfrutar mutuamente, portanto, saber se a criança realiza trocas de turno.

Nível 2: Aprendiz	É capaz de gostar e reagir bem ou não às novidades introduzidas. É capaz de adaptar-se bem à introdução de alguma novidade, ou melhor, depois que se insere uma novidade, a criança também é capaz de brincar com a mesma. Consegue usar o outro como referência e regulação para coordenar suas ações. É capaz de perceber e identificar comportamentos e emoções, modificando seu comportamento para um maior aproveitamento das experiências compartilhadas.
Nível 3: Desafiante	Consegue balancear ações de co-regulação (regular seu comportamento em base de um referencial social) e ações de co-variação (estabelecer relações de variações mutuamente com o parceiro em uma determinada atividade) em atividades de cooperação entre os parceiros. É capaz de descobrir sua criatividade e imaginação, aprendendo a se divertir como um parceiro igual na co-criação. Consegue lidar em situações imprevistas, conseguindo manter o contato social. É capaz de experenciar a alegria de dividir percepções com amigos, ou seja se ele realiza comentários a respeito de ações e fatos ocorridos. Pode ocorrer em todos os meios comunicativos.
Nível 4: Desbravador	É capaz de aprender a valorizar o ponto de vista do outro. Aproveita e combina as imaginações compartilhadas entre si e o parceiro. Consegue combinar e integrar idéias como uma unidade. É capaz de experenciar amigos que dividem os mesmos interesses e experiências em comum.

Fonte: Sousa-Morato e Fernandes (2006b).

ANEXO C – Questionário e protocolo de registro da Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa de Sousa (2004) elaborados por Sousa (2004)

Anexo 1. Questionário – Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa (EASC) [51]

Nível 1: Principiante

Estágio 1: Sintonia
Objetivo: saber se a criança realiza contato visual significativo com os pais, terapeutas ou cuidadores e/ou ri de expressões faciais apresentadas pelos mesmos.
Exemplos:
1-Quando algum familiar se esconde e aparece repentinamente como em brincadeiras de "achou", a criança ri?
2-Dá risadas quando alguma novidade é introduzida, alguma brincadeira diferente é realizada?

Estágio 2: Referência Social
Objetivo: passar pelas etapas de referência social, utilizando expressões não-verbais do parceiro como referência crítica para suas ações. Saber se a criançaconsegue perceber as expressões faciais e preocupa-se com a compreensão e reação.
Exemplos:
1-Se os pais, terapeutas fazem cara de bravos, ou de ansiosos e preocupados com alguma ação da criança que possa ser perigosa, como cair de uma escada, esta consegue perceber e adequar seu comportamento?
2-A criança apresenta curiosidade pelos outros oferecendo objetos, brinquedos aos mesmos para observar suas reações?

Estágio 3: Aprendiz/ Guia
Objetivo: saber se a criança consegue aprender e realizar ações ensinadas pelos pais (guias), seguindo modelos e/ou por meio de imitações.
Exemplos:
1-Quando os pais ou terapeutas propõem-se em ensinam alguma ação, como montar um brinquedo, a criança consegue aprender imitando-os?
2-Enquanto os pais ou terapeutas guiam as crianças para aprender alguma ação, estas se mostram interessadas pela novidade e mantêm essa experiência de troca em foco, ou mudam o foco de sua atenção?

Estágio 4: Coordenação Social
Objetivo: saber se a criança é capaz de coordenar com o parceiro, ações simples, das quais os dois possam desfrutar mutuamente, portanto, saber se a criança consegue realizar trocas de turno.
Exemplos:
1-Se jogar um brinquedo, como uma bola, a criança é capaz de jogar novamente?
2-Em uma montagem de uma torre com blocos de encaixe a criança consegue alternar com o parceiro a colocação das peças, para depois os dois juntos derrubarem-nas?

Nível 2: Aprendiz

Estágio 1: Variação
Objetivo: saber se a criança é capaz de gostar e reagir bem ou não às novidades introduzidas.
Exemplos:
1-Na brincadeira de basquete, a criança aceita variar o uso da cesta de basquete, pela cesta de lixo, aceitando bem a pequena mudança e até propondo novas possibilidades?
2-Na brincadeira de boliche, no lugar da bola, ela aceita que se jogue outro objeto?

Estágio 2: Adaptação
Objetivo: saber se a criança é capaz de adaptar-se bem a introdução de alguma novidade, ou melhor, depois que se insere uma novidade, a criança também é capaz de brincar com a mesma.
Exemplos:
1-Se os pais, terapeutas chegam com um novo brinquedo, a criança pega e brinca com o mesmo ou somente explora-o e volta a brincar com o brinquedo antigo?
2-Se a criança come sempre com um mesmo prato, ou bebe sempre no mesmo copo a criança é capaz de aceitar a novidade ou não se adapta a esta?

Estágio 3: Sincronização
Objetivo: saber se a criança consegueusar o outro como referência e regulação para coordenar suas ações.
Exemplos:
1-A criança consegue seguir um referencial social como na brincadeira de siga o líder co-regulando seu comportamento?
2-A criança realiza brincadeiras de esconde-esconde, e quando é encontrada demonstra grande alegria como resposta à reação do parceiro?

Estágio 4: Preocupação com os outros
Objetivo: saber se a criança é capaz de perceber e identificar comportamentos e emoções, modificando seu comportamento para um maior aproveitamento das experiências compartilhadas.
Exemplos: 1-A criança ao brincar seu jogo favorito com um parceiro é capaz de perceber que este está distraído e entediado, a perguntar ao mesmo se está aborrecido e sugerir um novo jogo?
2-Em uma situação de brincadeira com uma bola, a criança é capaz de perceber que seu parceiro não está conseguindo pegar a bola porque ela está jogando a bola muito forte, modificando assim o seu comportamento?

Nível 3: Desafiante

Estágio 1: Colaboração
Objetivo: se a criança consegue balancear ações de co-regulação (regular seu comportamento em base de um referencial social) e ações de co-variação (estabelecer relações de variações mutuamente com o parceiro em uma determinada atividade) em atividades de cooperação entre os parceiros.
Exemplos:
1-Quando em uma brincadeira o parceiro fala que o seu carrinho ficará em um determinado lugar, e a criança diz que não, que ali ficará o carrinho dela. A criança consegue negociar com o outro qual carrinho ficará no lugar determinado?
2-Quando a criança quer realizar uma determinada brincadeira e o parceiro diz que agora eles vão fazer uma brincadeira diferente, a criança aceita e brinca normalmente negociando quando poderão realizar a outra brincadeira?

Estágio 2: Co-criação
Objetivo: se a criança é capaz de descobrir sua criatividade e imaginação, aprendendo a se divertir como um parceiro igual na co-criação.
Exemplos:
1-A criança e o parceiro estão montando um carro com peças de Lego, eles conseguem pensar juntos em outra forma de brincar com as peças?
2-Nesta mesma situação, a criança dá e aceita sugestões de como poderia ser montado o brinquedo?

Estágio 3: Improvisação
Objetivo: saber se a criança consegue lidar em situações imprevistas, conseguindo manter o contato social.
Exemplos:
1-Em uma situação em que chegam pessoas estranhas na casa, ou na sala de terapia sem avisar, a criança consegue chegar perto e realizar contato com as mesmas?
2-Quando acontece alguma situação ou fato que não era esperado a criança apresenta-se agitada, confusa ou consegue utilizar a linguagem para regular a situação?

Estágio 4: Percepções compartilhadas
Objetivo: saber se a criança é capaz de experenciar a alegria de dividir percepções com amigos, ou seja, se ela realiza comentários a respeito de ações e fatos ocorridos. Pode ocorrer em todos os meios comunicativos.
Exemplos:
1-Quando passa algum avião, ambulância ou faz algum barulho forte a criança realiza comentários, chama para ver o que está acontecendo a fim de buscar sua atenção conjunta para o fato?
2-A criança realiza comentários de fatos que ocorreram na escola ou em outros lugares, buscando sua atenção?

Nível 4: Desbravador

Estágio 1: Perspectivas compartilhadas
Objetivo: se a criança é capaz de aprender a valorizar o ponto de vista do outro.
Exemplos:
1-A criança é capaz de aceitar a opinião dos outros como uma possibilidade?
2-A criança demonstra curiosidade pela opinião dos outros e aceita-a com o mesmo valor como as suas próprias perspectivas?

Estágio 2: Imaginação compartilhada
Objetivo: se a criança é capaz de aproveitar e combinar as imaginações compartilhadas entre si e o parceiro.
Exemplos:
1-A criança dá opiniões e gosta de compartilhar suas idéias?
2-A criança é capaz de aproveitar uma idéia dada pelos pais ou terapeutas e combinar com suas próprias idéias, como em uma brincadeira com uma boneca, o parceiro coloca um biquíni na boneca e a criança propõe que a boneca vai para a praia?

Estágio 3: Compartilhando idéias
Objetivo: se a criança consegue combinar e integrar idéias como uma unidade.
Exemplos:
1-A criança é capaz de juntar uma idéia que teve com a idéia de um amigo, e formar uma só idéia?
2-A criança fala que eles poderiam criar um animal diferente, o parceiro pensa em um elefante e a criança em uma zebra, os dois juntos são capazes de combinar estes dois animais e criar um só, ou seja, uma "elezebra"?

Estágio 4: Amigos
Objetivo: se a criança é capaz de experenciar amigos que dividem os mesmos interesses e experiências em comum.
Exemplos:
1-A criança tem relações de amizade verdadeiras, sente saudades, pede para ver?
2-A criança é sempre capaz de estabelecer relações de jogos com estes parceiros?

Anexo 2. Protocolo de registro – Escala de Adaptação Sócio-Comunicativa (EASC)[1]

Identificação:

Nome:_____ Idade:_____

Nome do responsável_____

Nível 1: Principiante

Estágios	Classificação	Ações realizadas	Sim	Não
Estágio 1	Sintonia	Compartilhando as experiências e emoções, com ações face a face.		
Estágio 2	Referência social	Usando expressões não- verbais do parceiro como ponto de referência crítica para suas ações.		
Estágio 3	Aprendiz/ Guia	Tornando-se um bom aprendiz através de um adulto como guia.		
Estágio 4	Coordenação social	Sincronizando ações simples para aproveitamento mútuo.		

Nível 2: Aprendiz

Estágios	Classificação	Ações realizadas	Sim	Não
Estágio 1	Variação	Aprendendo a gostar de variações e novidades quando cuidadosamente introduzidas.		
Estágio 2	Adaptação	Conseguindo a se adaptar a mudanças e variações.		
Estágio 3	Sincronização	Usando referência e regulação para funcionar como um parceiro em ações coordenadas.		
Estágio 4	Preocupação com os outros	Aprendendo a identificar, fazer referências na mudança do aproveitamento e compreensão do parceiro tornando-os guias críticos para suas ações.		

Nível 3: Desafiante

Estágios	Classificação	Ações realizadas	Sim	Não
Estágio 1	Colaboração	Equilibrando co-regulação com co-variação em atividades de cooperação com parceiro da mesma idade.		
Estágio 2	Co- criação	Descobrindo sua criatividade e imaginação. Aprendendo a desfrutar como um igual ao parceiro na co-criação.		
Estágio 3	Improvisação	Praticando encontros improvisados		
Estágio 4	Percepções compartilhadas	Experienciando entusiasmo em dividir percepções com amigos		

Nível 4 : Desbravador

Estágios	Classificação	Ações realizadas	Sim	Não
Estágio 1	Perspectivas	Aprendendo o valor do ponto de vista do outro.		
Estágio 2	Imaginação compartilhada	Demonstra a alegria de compartilhar imaginações.		
Estágio 3	Compartilhando idéias	Combinando e integrando idéias como uma unidade.		
Estágio 4	Amigos	Experienciando amigos que dividem experiências em comum.		

Estágios/Níveis	Nível 1: Principiante	Nível 2: Aprendiz	Nível 3: Desafiante	Nível 4: Desbravador
Estágio 1	Sintonia	Variação	Colaboração	Perspectivas
Estágio 2	Referência social	Adaptação	Co-criação	Imaginação compartilhada
Estágio 3	Aprendiz/Guia	Sincronização	Improvisação	Compartilhando idéias
Estágio 4	Coordenação social	Preocupação com os outros	Percepções compartilhadas	Amigos

Fonte: Sousa-Morato e Fernandes (2009a).

ANEXO D – Protocolo de Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE) elaborado por Buhler et al. (2008)

Quadro 1. Protocolo de pontuação da cognição

Pontuação					
Indicadores do Desenvolvimento Cognitivo	Realizações da Criança				
	0	1	2	3	4
Aplicação de esquemas sensório-motores	não realiza	aplicação de esquemas isolados	aplicação de esquemas coordenados		
Deslocamento dos objetos no espaço	não realiza	acompanha de forma incompleta	acompanha de forma completa		
Permanência do objeto	não realiza	procura pelo objeto parcialmente escondido	procura pelo objeto totalmente escondido	realiza considerando deslocamentos visíveis	realiza considerando deslocamentos invisíveis
Imitação de esquemas motores					
(com o modelo)	não realiza	esquemas isolados visíveis no próprio corpo	esquemas isolados não visíveis no próprio corpo	esquemas que designam função aos objetos	
Experiências com objetos novos	não realiza		realiza		
Uso de objeto como meio	não realiza	conduta do suporte	conduta do barbante	conduta da vara	
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)	não realiza	aplica no próprio corpo	aplica em objetos figurativos	aplica em objetos não-figurativos	
Uso de esquemas simbólicos combinados	não realiza	combina duas ações	combina três ou mais ações não ordenadas	combina três ou mais ações ordenadas	

Quadro 2. Protocolo de pontuação da linguagem expressiva

Pontuação							
Indicadores do Desenvolvimento de Linguagem Expressiva	Produções da Criança						
	0	1	2	3	4	5	6
uso de gestos déiticos	não realiza	por imitação simples (com o modelo)	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida (sem o modelo)	por imitação diferida acompanhados de vocalizações		
uso de gestos representativos	não realiza	por imitação simples (com o modelo)	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida (sem o modelo) ou representação simbólica	por imitação diferida ou representação simbólica, acompanhados de vocalizações	por imitação diferida, acompanhados de silabas com significado ou onomatopéias vocais	
produção de verbalizações acompanhadas por gestos	não realiza	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras
produção de verbalizações isoladas	não realiza	sílabas com significado relacionadas ao contexto ou objeto	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras

Quadro 3. Protocolo de pontuação da cognição e da linguagem expressiva

Cognição	Pontuação	Linguagem Expressiva	Pontuação
Aplicação de esquemas sensório-motores		Uso de gestos déiticos	
Deslocamento dos objetos no espaço		Uso de gestos representativos	
Permanência do objeto		Produção de verbalizações acompanhadas por gestos	
Imitação de esquemas motores			
(com o modelo)		Produção de verbalizações isoladas	
Experiências com objetos novos			
Uso de objetos como meio			
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)			
Uso de esquemas simbólicos combinados			
TOTAL			

Quadro 4. Quadro de referência para as fases do desenvolvimento cognitivo (período sensório motor e início do pré-operatório)

Pontuação	Realizações	Fase do desenvolvimento cognitivo
0 a 3 pontos	Uso de esquemas isolados e acompanhamento do deslocamento do objeto no espaço	1ª e 2ª. fases do Período Sensório-Motor
3, 1 a 6 pontos	Uso de esquemas coordenados, procura pelo objeto parcialmente escondido, imitação de esquemas visíveis no próprio corpo	3ª. fase do Período Sensório-Motor
6, 1 a 10 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, mas sem considerar seus deslocamentos, imitação de esquemas não visíveis no próprio corpo, condutas do suporte e do barbante	4ª. fase do Período Sensório-Motor
10,1 a 15 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, considerando apenas os deslocamentos visíveis, imitação de esquemas coordenados, realiza experiências com objetos novos e a conduta da vara	5ª. fase do Período Sensório-Motor
15,1 a 18 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, considerando os deslocamentos visíveis e invisíveis, Uso de esquemas simbólicos isolados, aplicados no próprio corpo ou em objetos figurativos	6ª. fase do Período Sensório-Motor
18,1 a 22 pontos	Uso de esquemas simbólicos aplicados em material não figurativo, uso de esquemas simbólicos combinados.	Início do Período Pré-Operatório

Anexo 1. Folha de registro das observações (PODCLE)

Observação nº
Nome:
D.N. **Idade:**
Data:

I. Cognição
1. Aplicação de esquemas sensório-motores isolados e coordenados:

2. Deslocamento dos objetos no espaço:

3. Permanência do objeto:

4. Imitação de esquemas motores (com o modelo):
a. imitação de esquemas isolados visíveis no próprio corpo:
b. imitação de esquemas isolados não visíveis no próprio corpo:
c. imitação de esquemas que designam função aos objetos:

5. Experiências com objetos novos:

6. Uso de objetos como meios:

7. Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo):
a. aplicação no próprio corpo:
b. aplicação em objetos figurativos:
c. aplicação em objetos não figurativos:

8. Uso de esquemas simbólicos combinados
a. combinação de 2 ações:
b. combinação de 3 ou mais ações não ordenadas:
c. combinação de 3 ou mais ações ordenadas:

II. Linguagem Expressiva:
1. Uso de gestos déiticos:

2. Uso de gestos representativos:

3. Produção de verbalizações acompanhadas por gestos:

4. Produção de verbalizações isoladas:

Fonte: Buhler et al. (2008).

ANEXO F – Proposta de complementação do Protocolo de Observação do Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem Expressiva (PODCLE-r) elaborado Fabiano et al. (2009)

Quadro 1. Protocolo de pontuação da cognição

Pontuação (análise macro)					
Indicadores do desenvolvimento cognitivo	Realizações da criança				
	0	1	2	3	4
Aplicação de esquemas sensório-motores	não realiza	aplicação de esquemas isolados	aplicação de esquemas coordenados		
Deslocamento dos objetos no espaço	não realiza	acompanha de forma incompleta	acompanha de forma completa		
Permanência do objeto	não realiza	procura pelo objeto parcialmente escondido	procura pelo objeto totalmente escondido	realiza considerando deslocamentos visíveis	realiza considerando deslocamentos invisíveis
Imitação de esquemas motores (com o modelo)	não realiza	esquemas isolados visíveis no próprio corpo	esquemas isolados não visíveis no próprio corpo	esquemas que designam função aos objetos	
Experiências com objetos novos	não realiza		realiza		
Uso de objeto como meio	não realiza	conduta do suporte	conduta do barbante	conduta da vara	
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)	não realiza	aplica no próprio corpo	aplica em objetos figurativos	aplica em objetos não figurativos	
Uso de esquemas simbólicos combinados (sem o modelo)	não realiza	combina duas ações	combina três ou mais ações não ordenadas	combina três ou mais ações ordenadas	

Quadro 2. Protocolo de pontuação da linguagem expressiva

Pontuação (análise macro)							
Indicadores do desenvolvimento de linguagem expressiva	Produções da criança						
	0	1	2	3	4	5	6
Uso de gestos déiticos	não realiza	por imitação simples (com o modelo)	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida (sem o modelo)	por imitação diferida acompanhados de vocalizações		
Uso de gestos representativos	não realiza	por imitação simples (com o modelo)	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida (sem o modelo) ou representação simbólica	por imitação diferida ou representação simbólica, acompanhados de vocalizações	por imitação diferida, acompanhados de sílabas com significado ou onomatopéias vocais	
Produção de verbalizações acompanhadas por gestos	não realiza	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras
Produção de verbalizações isoladas	não realiza	sílabas com significado relacionadas ao contexto ou objeto	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras

Quadro 3. Protocolo de pontuação da cognição e da linguagem expressiva (análise macro)

Cognição	Pontuação	Linguagem expressiva	Pontuação
Aplicação de esquemas sensório-motores		Uso de gestos déiticos	
Deslocamento dos objetos no espaço		Uso de gestos representativos	
Permanência do objeto		Produção de verbalizações acompanhadas por gestos	
Imitação de esquemas motores (com o modelo)		Produção de verbalizações isoladas	
Experiências com objetos novos			
Uso de objetos como meio			
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)			
Uso de esquemas simbólicos combinados (sem o modelo)			
Total			

Quadro 4. Quadro de referência para as fases do desenvolvimento cognitivo (período sensório motor e início do pré-operatório)

Pontuação	Realizações	Fase do desenvolvimento cognitivo
0 a 3 pontos	Uso de esquemas isolados e acompanhamento do deslocamento do objeto no espaço	1ª e 2ª. fases do período sensório-motor
3,1 a 6 pontos	Uso de esquemas coordenados, procura pelo objeto parcialmente escondido, imitação de esquemas visíveis no próprio corpo	3ª. fase do período sensório-motor
6,1 a 10 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, mas sem considerar seus deslocamentos, imitação de esquemas não visíveis no próprio corpo, condutas do suporte e do barbante	4ª. fase do período sensório-motor
10,1 a 15 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, considerando apenas os deslocamentos visíveis, imitação de esquemas coordenados, realiza experiências com objetos novos e a conduta da vara	5ª. fase do período sensório-motor
15,1 a 18 pontos	Procura pelo objeto totalmente escondido, considerando os deslocamentos visíveis e invisíveis, Uso de esquemas simbólicos isolados, aplicados no próprio corpo ou em objetos figurativos	6ª. fase do período sensório-motor
18,1 a 22 pontos	Uso de esquemas simbólicos aplicados em material não figurativo, uso de esquemas simbólicos combinados.	Início do período pré-operatório

Quadro 5. Quadro de referência para os indicadores do desenvolvimento de linguagem expressiva (período sensório-motor e início do pré-operatório)

Pontuação	Produções	Conjunto de produções
0 a 4 pontos	Imitação de gestos déiticos ou representativos, acompanhados ou não de vocalizações	I
4,1 a 8 pontos	Imitação diferida de gestos déiticos ou representativos, acompanhados ou não de vocalizações	II
8,1 a 13 pontos	Imitação diferida de gestos representativos acompanhadas de onomatopéias vocais ou sílabas com significado. Produção de sílabas com significado, palavras monossilábicas e/ou interjeições acompanhadas ou não por gestos déiticos ou representativos	III
13,1 a 17 pontos	Produção de palavras onomatopaicas e palavras com mais de uma sílaba, acompanhadas ou não por gestos déiticos ou representativos	IV
17,1 a 21 pontos	Produção de combinações de duas ou mais palavras, acompanhadas ou não por gestos déiticos ou representativos	V

Quadro 6. Protocolo de pontuação da cognição (Análise micro)

Pontuação (análise micro)				
Indicadores de desenvolvimento cognitivo	Realizações da criança			
	Peso 1	Peso 2	Peso 3	
Imitação de esquemas motores (com o modelo)	esquemas isolados visíveis no próprio corpo	esquemas isolados não visíveis no próprio corpo	esquemas que designam função aos objetos	Total
Diversidade (Peso 1)				
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)	aplica no próprio corpo	aplica em objetos figurativos	aplica em objetos não figurativos	Total
Diversidade (Peso 2)				
Uso de esquemas simbólicos combinados (sem o modelo)	combina duas ações	combina três ou mais ações não ordenadas	combina três ou mais ações ordenadas	Total
Diversidade (Peso 3)				
			Total geral	

Quadro 7. Protocolo de pontuação da linguagem expressiva (análise micro)

Pontuação (análise micro)							
Indicadores de desenvolvimento da linguagem expressiva	Produções da criança						
	Peso 1	Peso 2	Peso 3	Peso 4	Peso 5	Peso 6	
Só de gestos déticos	por imitação simples	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida	por imitação diferida acompanhados de vocalizações			Total
Diversidade (Peso 1)							
Uso de gestos representativos	por imitação simples	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida ou representação simbólica	por imitação diferida ou representação simbólica, acompanhados de vocalizações	por imitação diferida, acompanhados de sílabas com significado ou onomatopéias vocais		Total
Diversidade (Peso 2)							
Produção de verbalizações acompanhadas por gestos	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras	Total
Diversidade (Peso 3)							
Produção de verbalizações isoladas	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras	Total
Diversidade (Peso 4)							
						Total geral	

Anexo 1. Folha de registro das observações (PODCLE-r)

Observação nº
Nome:
D.N. Idade:
Data:

I. Cognição

1. Aplicação de esquemas sensório-motores isolados e coordenados:

2. Deslocamento dos objetos no espaço:

3. Permanência do objeto:

4. Imitação de esquemas motores (com o modelo):
a. imitação de esquemas isolados visíveis no próprio corpo:

b. imitação de esquemas isolados não visíveis no próprio corpo:

c. imitação de esquemas que designam função aos objetos:

5. Experiências com objetos novos:

6. Uso de objetos como meios:

7. Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo):
a. aplicação no próprio corpo:

b. aplicação em objetos figurativos:

c. aplicação em objetos não figurativos:

8. Uso de esquemas simbólicos combinados
a. combinação de 2 ações:

b. combinação de 3 ou mais ações não ordenadas:

c. combinação de 3 ou mais ações ordenadas:

II. Linguagem Expressiva

1. Uso de gestos déiticos:

2. Uso de gestos representativos:

3. Produção de verbalizações acompanhadas por gestos:

4. Produção de verbalizações isoladas:

Anexo 2. Exemplo do cálculo que deve ser realizado para análise micro referente ao desenvolvimento cognitivo

Pontuação (análise micro)				
Indicadores de desenvolvimento cognitivo	Realizações da criança			
	Peso 1	Peso 2	Peso 3	
Imitação de esquemas motores (com o modelo)	esquemas isolados visíveis no próprio corpo	esquemas isolados não visíveis no próprio corpo	esquemas que designam função aos objetos	Total
Diversidade (Peso 1)	2 (x1x1) = 2	1 (x1x2) = 2	1 (x1x3) = 3	7 (2+2+3)
Uso de esquemas simbólicos simples (sem o modelo)	aplica no próprio corpo	aplica em objetos figurativos	aplica em objetos não figurativos	Total
Diversidade (Peso 2)	1 (x2x1) = 2	2 (x2x2) = 8	0 (x2x3) = 0	10 (8+2+0)
Uso de esquemas simbólicos combinados (sem o modelo)	combina duas ações	combina três ou mais ações não ordenadas	combina três ou mais ações ordenadas	Total
Diversidade (Peso 3)	1(x3x1) = 3	0 (x3x2) = 0	0 (x3x3) = 0	3 (3+0+0)
			Total geral	20 (7+10+3)

Anexo 3. Exemplo do cálculo que deve ser realizado para análise micro referente ao desenvolvimento da linguagem expressiva

Pontuação (análise micro)							
Indicadores de desenvolvimento da linguagem expressiva	Produções da criança						
	Peso 1	Peso 2	Peso 3	Peso 4	Peso 5	Peso 6	
Uso de gestos déticos	por imitação simples	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida	por imitação diferida acompanhados de vocalizações			Total
Diversidade (Peso 1)	3 (x1x1) = 3	1 (x1x2) = 2	2 (x1x3) = 6	2 (x1x4) = 8			19 (3+2+6+8)
Uso de gestos representativos	por imitação simples	por imitação simples acompanhados de vocalizações	por imitação diferida ou representação simbólica	por imitação diferida ou representação simbólica, acompanhados de vocalizações	por imitação diferida, acompanhados de sílabas com significado ou onomatopéias vocais		Total
Diversidade (Peso 2)	3 (x2x1) = 6	2 (x2x2) = 8	5 (x2x3) = 30	2 (x2x4) = 16	1 (x2x5) = 10		70 (6+8+30+16+10)
Produção de verbalizações acompanhadas por gestos	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras	Total
Diversidade (Peso 3)	1 (x3x1) = 3	2 (x3x2) = 12	1 (x3x3) = 9	1 (x3x4) = 12	1 (x3x5) = 15	0 (x3x6) = 0	51 (3+12+9+12+15)
Produção de verbalizações isoladas	sílabas com significado	palavras monossilábicas e/ou interjeições	palavras onomatopaicas	palavras isoladas com mais de uma sílaba	combinação de duas palavras	combinação de mais de duas palavras	Total
Diversidade (Peso 4)	1 (x4x1) = 4	2 (x4x2) = 16	0 (x4x3) = 12	2 (x4x4) =32	1 (x4x5) = 20	0 (x4x6) = 0	135 (4+6+12+32+20)
						Total geral	275 (19+70+51+135)

Fonte: Fabiano et al. (2009).

ANEXO G – Tabela de frequência das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida elaborada por Pedroso et al. (2009)

Tabela 1. Frequência das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida

Idade em meses	Sons inarticulados	Sorriso social	Balbucio monossilábico	Balbucio polissilábico	Primeiras palavras/ Palavras-frase	Jargão	Frases
	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]	n % [IC 95%]
1	33 100 [87 - 100]	4 12,1 [4 - 29]					
2		30 90,9 [74,5 - 90]					
3		33 100 [87 - 100]	2 6 [1 - 21,6]				
4			14 42,4 [26 - 61]				
5			32 96,9 [82 - 100]	14 42,4 [26 - 61]			
6			33 100 [87 - 100]	29 87,8 [71 - 96]			
9				33 100 [87 - 100]	17 51,5 [34 - 69]	1 3 [0,2- 17,5]	
12					21 63,6 [45 - 79]	2 6 [1 - 21,6]	4 12,1 [4 - 29]

Legenda: [IC 95%] = Intervalo de Confiança de 95%.

Fonte: Pedroso et al. (2009).

ANEXO H – Modelo de autorização proposta pelo CEES

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

CLÍNICA DE FONOAUDIOLOGIA

A U T O R I Z A Ç Ã O

Prontuário nº:_____

Eu, _____
_____, R.G. nº _____, residente
_____, nº _____,
na cidade de _____, Estado de _____,
na qualidade de responsável por _____ de
_____ anos, R.G.nº _____, autorizo o início de
seu atendimento fonoaudiológico na Clínica de Fonoaudiologia da
UNESP. Estou ciente de que os dados decorrentes de tal atendimento, assim com fotografias, filmagens e outros que se fizerem necessários, poderão ser usados em pesquisas científicas e em atividades de extensão.

Marília, _____ de _____ _____ de .

_____

ANEXO I – Transcrição verbal e de informações contextuais

J. A. S.
Data em que a filmagem foi feita: 22/04/04

Transcrição verbal e de informações textuais

Nº	Sigla do Locutor	Transcrição Verbal	Informações contextuais
001	J	o nenê tá na cama	T e J sentam no colchonete próximo a uma cama de brinquedo.
002	T	nenê tá dormindo? ... tá dormindo?	J olha para T e em seguida olha para a boneca, que está sobre a acama de brinquedo.
003	J	dome	J fala mexendo na cama da boneca.
004	T	tá dormindo	T traz a banheira que estava encostada na parede, para próximo de si enquanto T continua a olhar para a cama da boneca.
005	J	deixa deixa ela dormir ::	J fala olhando para T.
006	T	cê vai deixar ela dormir?	T segura a toalha pertencente ao kit para banho de brinquedo, enquanto J olha para a boneca que está na cama.
007	J	(tava) aqui ( )	Falando com alta entonação, J olha para T, depois coloca a mão sobre a cama da boneca. Em seguida, J parece olhar para a pessoa que está filmando, retornando, então, seu olhar para a boneca.
008	T	vai deixa ela dormir? ahn... não vai dar banho?{vamos dar banho antes dela dormir	T puxa a cama de brinquedo, depois levanta a boneca, voltando a colocá-la na cama. Em seguida, J pega boneca da cama e a coloca em seu colo, ao mesmo tempo em que T retira alguns brinquedos de dentro da banheira.
009	J	{((risos))	J pega boneca da cama e a coloca em seu colo, ao mesmo tempo em que T retira alguns brinquedos de dentro da banheira.

010	T	vamos?	J mexe na cama de brinquedo enquanto T tenta abrir o saco de miniaturas de shampoo e sabonete.
011	J	a (co coisa) tá dando risada	J coloca a boneca na cama, depois olha para T.
012	T	e o bebê?	J olha para a pessoa que está filmando, mas logo desvia seu olhar. T continua mexendo no saco de miniaturas.
013	J	a tia tá ti ... a tia tá tirano a fota	J olha para a parede a sua frente.
014	T	é ... ela tá filmando ... faz tchau	J e T olham para a pessoa que está fazendo a filmagem.
015	J	ó::::	J fala olhando para T.
016	T	faz tchau assim pra ela	T faz gesto de tchau.
017	J	(eu vou pra cá)	J pega a boneca.
018	T	ela tá filmando a gente	J segura a boneca e tenta arrumar o lençol da cama de brinquedo.
019	J	tia cê quer dumir?	J coloca a boneca no chão e continua tentando arrumar o lençol.
020	T	vai pôr o nenê pra dormir?	J deita-se no chão e coloca sua cabeça na cama de brinquedo.
021	J	tá (gostoso)?	J ainda deitada e com a cabeça na cama de brinquedo, fala olhando para T.
022	T	cê vai dormir aí J ... na cama do nenê?	J continua olhando para T.
023	J	ai ((sussurro))	J continua olhando para T enquanto fala sussurrando.
024	T	vai dormir na cama do nenê?	J levanta-se.
025	J	tir/tiro a cama	J retira o lençol da cama de brinquedo.
026	T	essa é a cama do nenê ... J	J segura o lençol.
027	J	arruma a cama	J olha para T, ainda segurando o lençol.
028	T	arruma a cama ... então	J coloca o lençol sobre a cama de brinquedo, e posteriormente fica mexendo no lençol tentando ajustá-lo na cama.
029	J	(tá)	J continua mexendo no lençol.
030	T	vamos arrumar?	T puxa a cama para

			próximo de si.
031	J	((risos))	J fica olhando T mexer no lençol.
032	T	vamos arrumar assim ó ...	T estende o lençol sobre a cama da boneca.
033	J	(tá)	J continua olhando para T.
034	T	isso ... cadê o travesseiro?	J observa T arrumando a cama.
035	J	dormir?	J pega o travesseiro que estava embaixo da cama e olha para T.
036	T	é ... pra colocar lá	T aponta para a cama de brinquedo.
037	J	cê qué dormir?	J coloca o travesseiro na cama, depois fala olhando para T.
038	T	isso ... eu não vou dormir agora ... cê vai dormir agora?	T arruma o travesseiro na cama e, em seguida, J empurra a cama para o lado.
039	J	((risos))	J encosta a cama na parede.
040	T	eu não vou dormir agora não	J e T se olham.
041	J	senta ... pode sentar	J aproxima-se da cama de brinquedo, e após olhar para T, coloca umas das mãos sobre a cama, como se a apontasse.
042	T	põe o nenê lá pra dormir ... põe	J olha para T, enquanto esta pega a boneca que estava no chão.
043	J	((risos))	J aproxima-se mais da cama.
044	T	ah ...você que quer deitar em cama ... deita aqui ... deixa aí pro nenê ... ah ... não te cabe aí	T, que ainda segura a boneca, aponta para o colchonete, enquanto olha para J. Esta ameaça apoiar-se na cama com os braços.
045	J	ela tá dormindo	J fala olhando para T.
046	T	quem tá dormindo?	J olha para o teto.
047	J	é	T e J se olham.
048	T	nenê tá aqui ó ... comigo	T mostra a boneca em sua mão.
049	J	(quer água?)	J olha para baixo.
050	T	nenê tá aqui comigo	J pega um brinquedo que estava no chão, pertencente ao kit de banho.
051	J	cê que isquevrê?	J fala olhando para T, a qual fica observando a boneca.

052	T	não a gente não vai escreve hoje ... hoje eu não trouxe papel:: pra escreve:: ... nem um lá::pis	Por algum tempo, J permanece olhando para T, depois volta seu olhar para baixo. T fala enquanto começa tirar a roupa da boneca.
053	J	você quer água?	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
054	T	não tô com se::de	J olha para T, enquanto esta continua tirando a roupa da boneca.
055	J	(o nenê fez) ... {o nenê fez cocô	J fala olhando para T e aponta o bebê
056	T	{cê vai tomar banho? ... fez cocô? ... vê se tá fedido	J continua olhando para T que, após cheirar a boneca, a oferece para J.
057	J	((J grita))	J pega a boneca da mão de T.
058	T	ahn tá fedi::do	J coloca a boneca na cama.
059	J	eu vou dormir Milla ... (quê que cê tá fazendo?)	J tira o lençol da cama.
060	T	tá fedido ... então vamos dar banho ... se o nenê fez cocô	J estende o lençol sobre o colchonete, que está atrás de si.
061	J	eu vou dormir	J pega o travesseiro da boneca e o coloca no colchonete.
062	T	ah você vai dormir né ... sua sapeca	J afasta o lençol da boneca, depois senta no colchonete.
063	J	((risos))	J deita no colchonete enquanto olha para T.
064	T	você ... ah não ca::be ... você quer se cobrir com o lençol do neném	J tenta se cobrir com o lençol da boneca, enquanto olha para T.
065	J	domi domi [dorme dorme]	J continua tentando se cobrir com o lençol da boneca.
066	T	((risos)) cê se cobriu com o lençol do nenê	J continua tentando se cobrir com o lençol da boneca.
067	J	faz (com) um (lençol)	J se senta.
068	T	não vamos dá banho no nenê? pega ele	T aponta para a boneca.
069	J	tá acordada	J puxa a cama de brinquedo para próximo de si.
070	T	pega ele aqui ... ((aponta a boneca que está na cama)) toma a bucha ... ((pega a bucha)) cê vai dá banho no nenê? toma	T pega a boneca e a bucha e oferece a J. Esta última pega o lençol que estava no

		((coloca a banheira em frente a J))	colchonete e joga-o a sua frente. Isto faz com que ele caia dentro da banheira, pois no mesmo instante T movimentava a banheira.
071	J	pá dormir	J bate sua mão na cama da boneca.
072	T	primeiro vamos dar banho ... depois você põe o nenê pra dormir	T tira o lençol de dentro da banheira e o coloca na cama de brinquedo. Em seguida, J muda o lençol de lugar e pega o travesseiro.
073	J	ai ((soproso)) ... quê que você tá faze:nu?	Ao colocar o lençol sobre a cama, J parece bater a sua mão. J tira rapidamente o travesseiro da cama e coloca-o no colchonete.
074	T	então arruma a cama ... arruma a cama dele	J olha para T e pega o lençol da cama de brinquedo. Enquanto isto T coloca a boneca dentro da banheira.
075	J	que cê tá fazendo nenê	J deita no colchonete coloca o lençol sobre si, tentando se cobrir.
076	J	arruma a cama dele	J tenta se cobrir com o lençol.
077	J	(vou) dormir	J fala deitada, olhando para T.
078	T	ah não ... você vai dormir? então eu vou dormir também	Neste trecho não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
079	J	cê quer água?	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
080	T	não tô com sede agora	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
081	J	cê quer embola	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a

			câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
082	T	se eu quero ir embora? ah ... cê acabou de chegar ... perguntando se eu quero ir embora ... a gente acabou de chegar	Ainda não é possível observar, perfeitamente, se J olha para T ou para a câmera, pois T e a pessoa que está filmando estão na mesma direção.
083	J	cê cê cê cê quer água?	J fala olhando para a câmera.
084	T	não	J continua olhando para a câmera.
085	J	a tia tá tirano a fota	J continua olhando para a câmera.
086	T	((risos)) a tia tá tirando a foto ... né? ela vai ficar aqui um pouquinho ... com a gente	T ri e J continua olhando para a câmera.
087	J	((vocalizações)) ... peg/pega o nenê	J estica o braço e puxa a banheira.
088	T	ela vai ficar aqui ... então ... ih: a J vai ficar aí dormindo?	T senta em frente à J, tirando a banheira do local.
089	J	quer água?	J e T conversam, aparentemente, se olhando, o que é difícil afirmar que T encontra-se agachada e de costas para a câmera, escondendo o rosto de J.
090	T	hein J?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
091	J	quer água?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
092	T	cê vai ficar aí dormindo?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
093	J	cê quer água?	J e T continuam conversando, aparentemente, se olhando.
094	T	então vou arrumar a cama do nenê ... cadê o lençol ... pra pôr aqui ?	J e T conversam se olhando. Depois T aponta para a cama, enquanto J se levanta do chão para sentar-se no colchonete. Em seguida, J pega o lençol e joga-o sobre a

			cama.
095	J	cê quer {água?	J olha para T.
096	T	{ó ... não é assim que põe	J e T conversam se olhando.
097	J	(ela) quer {água	J e T conversam se olhando.
098	T	{ó ... olha aqui ... não é jogando ... é assim ó ... que se estica	T pega o lençol e o estica sobre a cama, ao mesmo tempo em que J olha para T e desvia seu olhar para baixo.
099	J	a tia (do piano)	T e J conversam bem próximas, se olhando.
100	T	quem?	T e J continuam a conversar, se olhando.
101	J	quer água?	T e J continuam a conversar, se olhando.
102	T	não quero {água	T e J continuam a conversar, se olhando.
103	J	{quer mais?	T e J continuam a conversar, se olhando.
104	T	não quero/ ó ... só quando a gente for lá beber {água	T e J continuam a conversar, se olhando.
105	J	{quer fazer xixi?	T e J continuam a conversar, se olhando.
106	T	não quero também	T e J continuam a conversar, se olhando.
107	J	(quer) fazer xixi:::	T e J continuam a conversar, se olhando.
108	T	cê não quer fazer xixi agora	T e J continuam a conversar, se olhando.
109	J	é na menina	T e J continuam a conversar, se olhando.
110	T	quer fazer xixi ... e o bebê? vê se o bebê quer fazer xixi ... fez xixi ... fez xixi	T pega a boneca da banheira e coloca em frente a J, que olha para a boneca.
111	J	o nenê fez cocô	J olha para T.
112	T	fez? ... então dá banho nela	T pega a roupa da boneca que estava sobre a borda da banheira.
113	J	quer sentar?	J fala olhando para outro lado da sala.
114	T	fez ... então dá banho	J olha para T.
115	J	ela quer sentar ... quer sentar ?	J aponta o outro lado da sala e em seguida começa a

			levantar-se.
116	T	a gente já tá senta::da	J continua a levantar-se.
117	J	(silêncio)	J levanta-se e caminha para o outro lado da sala.
118	T	vem vê:: J	J continua caminhando para o outro lado da sala.
119	J	silêncio	J continua caminhando para o outro lado da sala, mas agora fala olhando para a câmera.
120	T	ó ... eu vou dar banho no nenê sozinha	J tira a mesinha de seu lugar.
121	J	é ele	J continua arrastando a mesinha.
122	T	nenê fez cocô ... tá fedido aqui ...	J continua arrastando a mesinha.
123	J	vou pôr ele para sentar ( )	J começa arrastar a cadeirinha.
124	T	quem vai sentar aí?	J levanta a cadeirinha e olha para T que permanece sentada.
		((FALHA NA GRAVAÇÃO))	
125	T	quem vai sentar aí? ... você ... é?	Ainda próxima à cadeirinha, J novamente dirige-se à mesinha.
126	J	(minhas) coisa	J levanta a mesinha e começa a carregá-la.
127	T	((risos)) ... aonde você vai pôr?	T sorri, enquanto J permanece carregando a mesinha. Em seguida, J coloca a mesinha no chão.
128	J	(quer) sentar	J empurra a mesinha até encostá-la em outra mesa.
129	T	então senta aqui:: ó	T mostra a cadeirinha para J.
130	J	tá começando ( ) silêncio.	J fala olhando para T enquanto carrega a cadeirinha.
131	T	aonde vai pôr {essa cadeira?	T e J conversam se olhando, e J permanece carregando a cadeirinha.
132	J	{silêncio	T e J conversam se olhando, e J permanece carregando a cadeirinha.

133	T	silên::cio ... só ... na ... sala de aula ... né? a professora fala assim pra você?	T coloca o dedo sobre a boca, fazendo gesto de silêncio. J coloca a cadeirinha no chão.
134	J	vou sentar	J vai até a frente da cadeirinha e apóia-se na mesinha.
135	T	silêncio ... ah cê vai sentar pra fazer lição?	J continua se apoiando com as mãos na mesinha.
136	J	vou fazer lição	J ameaça sentar na cadeirinha.
137	T	(vai) fazer lição?	J apóia-se na cadeirinha.
138	J	cê tá {sentadinha?	J senta na cadeira.
139	T	{cuidado pra não caí	T observa J, que acaba de sentar-se na cadeirinha.
140	J	cê quer ver?	T olha para o lado, mais precisamente, para o suporte de uma mesa.
141	T	deixa eu ver então ... cê vai fazer lição ... então eu vou pegar um papel pra você	T pega pasta e estojo que estavam entre a mesa e o suporte da mesma.
142	J	papel (a menina) tá dando risada	J fala olhando para T, enquanto esta mexe na pasta.
143	T	quem tá dando risada? ... ó ... toma	T oferece o papel a J, que acaba de trazer a mesinha para mais próximo de si.
144	J	pode isquevrê?	J pega o papel e o coloca na mesa.
145	T	pode ... escreve::	J olha para a câmera. R vira a câmera.
146	J	( ) a tia	J fala olhando para T, enquanto pega o estojo no suporte da mesa.
147	T	a tia tá aí ... {ela vai ficar aí hoje	T procura algo no estojo, enquanto J olha para ela.
148	J	{( )	T continua mexendo no estojo, enquanto J afasta a carteira e vira o corpo na direção de T
149	T	toma	T oferece um lápis a J.
150	J	pintar?	J pega o lápis na mão de T.
151	T	é pra pintar ... então	T aponta para o papel.
152	J	( ) rabiscando ((rabisca o papel))	J rabisca o papel.
153	T	pra fazer um desenho ... cadê o desenho?	J e T conversam se olhando.

154	J	quer pintar?	J e T continuam a conversar se olhando.
155	T	faz um desenho ... bem bonito ... já fez o desenho?	J rabisca o papel e deixa o lápis deitado sobre ele, depois olha de soslaio.
156	J	por quê ... cê quer isquevrê?	J olha para T e rabisca o papel.
157	T	eu não ... pode escrever você	J continua rabiscando o papel.
158	J	quer água?	Neste momento da filmagem, há um enfoque no papel e nas mãos de J.
159	T	escreve ... cadê o desenho?	T bate mão sobre o papel.
160	J	(num tô)	Permanece o enfoque no rabisco de T. Aqui supõe-se que J tenta pegar a calculadora que está na mão de T.
161	T	que que cê quer?	Permanece o enfoque no rabisco de T, ainda com a suposição de que J tenta pegar a calculadora que está na mão de T.
162	J	(calculadora)	Permanece o enfoque no rabisco de T, ainda com a suposição de que J tenta pegar a calculadora que está na mão de T.
163	T	calculadora	J está com a calculadora na mão.
164	J	(calcular)	A filmadora ainda dá enfoque ao rabisco de J.
165	T	daqui a calculadora pra mim	T fica com a mão estendida, enquanto J permanece com a calculadora na mão.
166	J	cê quer cê quer ( )	T continua com a mão estendida e J permanece com a calculadora na mão.
167	T	posso guardar? ... posso guardar?	T continua com a mão estendida e J permanece com a calculadora na mão.
168	J	quer apanhar na bunda?	J fala olhando para T.
169	T	ah não ... dói ... machuca ... eu não quero não	J entrega a calculadora à T.
170	J	trouxe o telefone?	J estende o braço até o bolso do jaleco de T.
171	T	não trouxe hoje o telefone	T olha para o bolso do seu jaleco e depois para J.

172	J	cê quer água?	J balança a folha de papel.
173	T	ela lembrou ... não trouxe o telefone hoje	T olha para a câmera e depois olha para J.
174	J	cê quer água?	J tenta pegar o estojo que está no chão.
175	T	cadê o desenho que você disse que ía fazer?	T segura o estojo antes que J o pegue.
176	J	quer	J tenta pegar as canetas dentro do estojo.
177	T	esse é meu	J continua tentando pegar as canetas de dentro do estojo.
178	J	quero a caneta ... linda ... eu trouxe ... já fiz	J pega a caneta de dentro do estojo e depois mostra o papel para T.
179	T	já fez ... deixa eu ver	T segura o papel
180	J	ai que li:::ndo	J fala olhando para T.
181	T	ai que lindo né? ... já fez o desenho ... faz outro desenho	T coloca o papel sobre a mesa e J fica observando as canetas.
182	J	vamos pegar outra	J começa a rabiscar com outra caneta.
183	T	vamos fazer outro? ... deixa um desenho com você	T pega a caneta e ameaça desenhar.
184	J	dois	T e J ameaçam desenhar.
185	T	vamos fazer? ... óh ...{J	T aponta para o papel, chamando a atenção de J que está olhando para baixo.
186	J	{(sa::i::)	T aponta para o papel, chamando a atenção de J que está olhando para baixo.
187	T	faz outro desenho aqui	J olha o papel mas continua a inclinar-se para baixo.
188	J	(pára) ( )	J mexe dentro do estojo, que está no chão.
189	T	posso fechar?	J pega a calculadora de dentro do estojo.
190	J	alô ... a Silva	Supõe-se que J olha para a calculadora, enquanto a movimenta, o que não pode se afirmar devido o ângulo da filmagem.
191	T	esse não é o telefone	Supõe-se que J continua olhando para a calculadora enquanto a movimenta.

192	J	cê quer apanhar?	Supõe-se que J continua olhando para a calculadora enquanto a movimenta.
193	T	esse não é ... ó ... J ... ó vou fazer uma casa	T toca a perna de J, chamando-lhe a atenção, depois começa a desenhar.
194	J	(vamos) fazer uma casa?	J fala olhando para a calculadora e T continua desenhando.
195	T	vamos	T continua desenhando.
196	J	sítio pica-pau amare::la	J fala de forma cantada e ameaça desenhar. T continua desenhando.
197	T	é a casa do sítio do pica-pau amarelo?	Enquanto T continua desenhando, J olha aparentemente, para a calculadora e faz sutil gesto de afirmação com a cabeça.
198	J	o menino tá gritando?	J parece olhar para T.
199	T	ó ... uma casa	T bate o lápis no papel, chamando a atenção de J.
200	J	vai loGO:::	J ameaça levantar-se da cadeira.
201	T	cê não quer mais fazer desenho?	J começa a levantar-se.
202	J	que cê tá fazendo menina?	J levanta-se da cadeira e caminha em direção a cama de brinquedo.
203	T	não quer mais fazer desenho?	J continua caminhando em direção a cama de brinquedo.
204	J	cê ... pode sentar aí	J senta na cama de brinquedo.
205	T	não ahn ... não cabe a J aí	T vira-se para J. T e J conversam se olhando.
206	J	que cê tá fazendo menina?	J senta-se no chão e continua a olhar para T.
207	T	não cabe ((risos))	T guarda o lápis no estojo, que encontra-se ao seu lado.
208	J	(não tava dormindo)	J continua olhando para T enquanto conversam.
209	T	não ... cê ia dormir na cama da boneca?	T toca no braço de J e, em seguida, toca na cama de brinquedo.
210	J	deita	J olha para T, depois tenta arrumar o lençol da cama de brinquedo, mas não consegue puxa-lo já que

			está sentada sobre ele.
211	T	ah ... não te cabe aí J	J continua tentando arrumar o lençol da cama de brinquedo.
212	J	pode tirar a fronha?	J continua puxando o lençol, agora volta a olhar para T.
213	T	ó ... deita aqui ...deita aqui você ... aqui é pra boneca ó	T aponta para o colchonete e depois para a cama de brinquedo, enquanto J ameaça deitar-se no colchonete.
214	J	tirano (a fronha)	J tenta puxar o lençol.
215	T	não cabe você ... olha aqui o tamanho da boneca	T pega a boneca que estava na banheira de brinquedo e a coloca sobre a cama de brinquedo.
216	J	a boneca te dorme	J fala olhando para T.
217	T	ó o tamanho da J	T aponta J, que está sentada a sua frente.
218	J	a ti ti dorme?	J deita-se no colchonete.
219	T	ó o tamanho da J	J permanece deitada no colchonete, segurando a calculadora. J e T conversam se olhando.
220	J	tá tirano ... tá ti	J e T conversam se olhando.
221	T	hein?	J e T conversam se olhando.
222	J	a Laísa?	J e T conversam se olhando.
223	T	posso guardar ... a calculadora?	T estende a mão para J.
224	J	posso a calculadora?	J e T permanecem se olhando.
225	T	posso guardar? ... dá pra mim	J e T permanecem se olhando.
226	J	cê quer água?	J entrega a calculadora a T.
227	T	isso ... depois só a gente vai bebê água	T pega o estojo para guardar a calculadora, depois pega um lápis no chão. Em seguida, J ainda deitada, tenta pegar o estojo, mas T o segura.
228	J	(cê quer abrir?)	T continua segurando o estojo.

229	T	só a hora que a gente for embora ... tá bom	J permanece deitada enquanto T começa a guardar o lápis.
230	J	cê vai guardar o lápis?	T continua guardando o lápis.
231	T	vou guardar ... cê não tá usando	T guarda o lápis no estojo.
232	J	cê quer água? ... ô mi	T coloca o estojo na mesa que estava às suas costas.
233	T	e o bebê?	T pega a boneca.
234	J	ô Milla	T segura a boneca, enquanto J permanece deitada.
235	T	cê não deu banho nele	T continua segurando a boneca, enquanto J permanece deitada.
236	J	ô ... ô mi	T continua segurando a boneca, enquanto J permanece deitada.
237	T	tá fedido ó ... ahn	T cheira a boneca .
238	J	(cê quer passar?)	J tenta pegar a banheira mas não alcança.
239	T	tá fedi:::do ... dá banho nele	T pega a banheira e a coloca sobre o colchonete, próximo à J
240	J	((risos))	J ri.
241	T	vamos dá banho? ... ó ... esfrega ... cadê? ... aqui ... {coloca um pouco	T coloca a boneca na banheira, depois finge colocar sabonete na bucha.
242	J	{quer pa ... quer passar shampoo?	J pega a bucha da mão de T.
243	T	passa shampoo na cabeça do nenê	T tira a boneca da banheira e a segura próximo a J.
244	J	(ela riscou)	J mostra bucha para T.
245	T	passa shampoo aqui ó J	T aponta para cabeça da boneca, depois pega a bucha da mão de J.
246	J	(vou) passar	J pega a bucha da mão de T.
247	T	{então passa	J passa a bucha na cabeça da boneca.
248	J	{não fez cocô ... (nenê)	J continua passando a bucha na cabeça da boneca.
249	T	fez ... tá fedido ... ele precisa tomar banho ... pra ficar cheiroso ... e aqui ó ... e esse aqui que cê tá na mão ... é shampoo	T aponta para o shampoo, depois de J permanecer por certo tempo passando a bucha na cabeça da boneca.

250	J	vai entrar no banheiro?	J fala olhando para T.
251	T	é o shampoo esse	T aponta para o shampoo.
252	J	cê quer água?	J fala olhando para T.
253	T	vamos passar o shampoo?	J continua olhando para T.
254	J	{cê quer á	J passa bucha na cabeça da boneca.
255	T	{colocou o sha ... cê já colocou?	J continua, ainda a passar a bucha na cabeça da boneca.
256	J	a música	J fala olhando para T.
257	T	aqui ó ... vamos esfregar agora ... aqui dentro ó	T pega a bucha da mão de J e esfrega a cabeça da boneca.
258	J	ô mi:::	T continua passando a bucha na cabeçada boneca, enquanto J, ainda deitada, canta um trecho de uma canção.
259	T	esfregar	T continua passando a bucha na cabeçada boneca, enquanto J permanece deitada.
260	J	ô Milla	T continua passando a bucha na cabeçada boneca, enquanto J, ainda deitada, novamente canta um trecho de uma canção
261	T	não vai ajudar eu dar banho o bebê? ... hein?	T coloca a boneca e a bucha na banheira.
262	J	ô Milla ... na ilha do sol	T e J conversam se olhando, sendo que J permanece deitada.
263	T	hein? ... cê não vai ajudar eu dar banho no bebê?	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
264	J	cê quer água?	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
265	T	eu não ... eu quero dá banho no bebê ... cê não quer me ajudar	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
266	J	bati foti tamô	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
267	T	eu não quero beber água agora	T e J continuam se olhando, e J permanece deitada.
268	J	cê quer ver	J ameaça levantar-se.

269	T	como é que é o resto da música ... eu quero tic tic tic tic tá ... pergunta pra tia se ela sabe essa música	J olha para a câmera e depois para T.
270	J	a tia tá tirano a fóta	J volta a olha para a câmera.
271	T	tá tirando foto ... vê se ela conhece essa música	J continua olhando para a câmera.
272	J	parabéns pra você	J olha para T.
273	T	quem tá fazendo aniversário? ... o bebê vai fazer aniversário hoje ... vai?	J e T conversam se olhando.
274	J	((risos))	J e T conversam se olhando.
275	T	a J vai ter que fazer bolo então...anh ... a J vai ter que fazer bolo é	J e T conversam se olhando.
276	J	quem solto pum?	J e T conversam se olhando.
277	T	quem solto pum? ... ahn ... fedido	J e T continuam se olhando. T movimenta a mão em frente ao nariz.
278	J	((risos))	J olha para a parede enquanto dá risadas.
279	T	que fedido	Agora, J olha para o teto enquanto dá risadas.
280	J	((risos))	J permanece olhando para o teto enquanto dá risadas.
281	T	não foi eu ... foi o bebê? ... acho que não foi	T aponta para si e depois para a boneca.
282	J	cê quer água?	J e T conversam se olhando.
283	T	hein J… que fedido	J e T continuam se olhando.
284	J	cê quer guadar?	J, ainda deitada e olhando para T, pega a bucha de dentro da banheira.
285	T	não vamos guardar agora	J e T se olham.
286	J	já te levo embora	J e T continuam se olhando.
287	T	ó ... coloca a roupa no bebê pra ele dormir	T pega a roupa da boneca no chão e oferece a J.
288	J	(quer por sacola?)	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.
289	T	toma ... põe a roupa	T continua oferecendo a roupa da boneca à J.
290	J	quer por sacola	J pega a roupa da boneca na mão de T.
291	T	não vai por na sacola ainda	T estende o braço, supõe-se que na tentativa de J lhe entregar a bucha que

			segurava.
292	J	quer fazer xixi?	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
293	T	eu não quero	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
294	J	( ) sacola	J permanece com a bucha na mão, balançando-a.
295	T	vamos por a roupa no bebê? ... põe ele aqui ... ó ... põe a roupa nele e vamos por ele aqui pra dormir	T aponta para a cama de brinquedo, depois aproxima-a de si.
296	J	((ri da situação))	T começa a arrumar o lençol na cama de brinquedo.
297	T	vamos?	T continua arrumando o lençol sobre a cama de brinquedo.
298	J	{e/e/é da menina?	T continua arrumando o lençol sobre a cama de brinquedo.
299	T	{vamos ... e esse daqui ... vamos?	T continua arrumando o lençol sobre a cama de brinquedo.
300	J	a menina pegou o brinquedo?	T volta a olhar para J.
301	T	pegou o brinquedo?	T e J conversam se olhando.
302	J	que hora{a meni	T e J permanecem se olhando.
303	T	{a não sei ... isso daqui é ... é seu?	T e J permanecem se olhando.
304	J	{(como é que)	T e J permanecem se olhando.
305	T	{é daqui da clínica	T e J permanecem se olhando.
306	J	que que ela fez com a menina? ... (que que fez com) brinquedo?	T e J permanecem se olhando.
307	T	fez o brinquedo? ... ó vamos fazer assim ... pega o bebê coloca a roupa nele dá dá a esponja para mim ... não pode picotar assim ... depois como é que vai dar banho?	Enquanto J e T conversam, J puxa as bordas da bucha com as pontas dos dedos, por isto, T chama-lhe a atenção, solicitando a entrega da bucha.
308	J	cê quebrou?	J fala olhando para T.
309	T	não pode	T fala olhando para J.
310	J	pererê ... pererê ... pererê	J coloca a mão dentro da banheira.
311	T	oh ...coloca a roupa ... coloca ... coloca a roupa nele	T pega a roupa e a boneca e oferece J.
312	J	(tchego)	T continua oferecendo a roupa e a boneca a J.

313	T	hein J?	T continua oferecendo a roupa e a boneca a J.
314	J	(i bó)	J ameaça pegar a roupa da boneca.
315	T	você não vai me ajudar a pôr?	T continua oferecendo a roupa e a boneca a J.
316	J	você quer ir no banheiro?	J estende o braço e pega a toalha na banheira.
317	T	vamos colocar a roupa nele ... tá com frio olha	T começa colocar a roupa na boneca, enquanto J segura a toalha da boneca.
318	J	(bi toga) quando uma	T continua colocando a roupa na boneca e J continua segurando a toalha.
319	T	já ta noite ... já tomou banho	T empurra a banheira, derrubando-a.
320	J	opa	T afasta a banheira colocando-a de volta sobre o colchonete.
321	T	cuida:::do	T volta a colocar a roupa na boneca e J volta a mexer na banheira.
322	J	vou cair na piscina	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira.
323	T	cê não foi na piscina hoje sua mãe me falou	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira.
324	J	mais (o menino) caiu pelado	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira.
325	T	quem que ficou pelado lá na piscina?	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira.
326	J	ahn	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira.
327	T	não vai de maiô ... é não é?	T continua colocando a roupa na boneca e J continua mexendo na banheira. Agora, J olha dentro da banheira.
328	J	a tia ... a tia do lado	T continua colocando a roupa na boneca e J ameaça

			colocar um brinquedo dentro d banheira.
329	T	cê não vai pelada na piscina ... cê vai de maiô ... de biquini	J coloca o brinquedo dentro da banheira, enquanto J continua colocando a roupa na boneca.
330	J	vai de ...VAI de biQUIna	J levanta a banheira colocando-a em sua frente.
331	T	vai de biquini ... né	T termina de vestir a boneca.
332	J	quer apanhar? ... pererê ... pererê	J cobre seu rosto com a banheira.
333	T	coloca a banheira aqui	T aponta para o colchonete e J continua mexendo na banheira, mas com rosto descoberto.
334	J	ai muLEque ((a criança J. utilizou-se de elementos prósodicos))	J cobre o rosto novamente.
335	T	hein J?	J permanece com o rosto coberto.
336	J	ai muleque ((a criança J. utilizou-se de elementos prósodicos))	J permanece com o rosto coberto.
337	T	coloca a banheira aqui	T aponta para o colchonete, mas J permanece com o rosto coberto.
338	J	ai muleque	J levanta um pouco a banheira mas volta cobrir seu rosto.
339	T	banheira é pro bebê tomar banho ... J	J permanece com o rosto coberto.
340	J	bate forte o tamô	J permanece com o rosto coberto.
341	T	é do bebê tomar banho ... vamos colocar a banheira aqui ó?	J permanece com o rosto coberto.
342	J	((gritos de J.))	J permanece com o rosto coberto.
343	T	posso tirar?	T coloca a mão em uma das pontas da banheira.
344	J	o que é isso?	J descobre o rosto.
345	T	tá se escondendo aí?	T pega a banheira.
346	J	que ... que?	T continua segurando a banheira.
347	T	vai se esconder atrás da banheira? ... tó põe o nenê pra dormir agora	J começa a levantar-se do colchonete. T coloca banheira no chão e oferece a boneca a J.

348	J	que tia?... que tia ... que é isso?	J termina de se levantar, ficando sentada
349	T	que isso? ... não joga ... tadi::nho ... ele vai chorar ... vai chora:::r assim	J pega a boneca da mão de T e joga-a sobre a cama de brinquedo. T chama lhe a atenção e J começa arrumar a boneca na cama.
350	J	que ... que::: ... ((gritos de J.))	J continua arrumando a boneca na cama.
351	T	tem que colocar ... ó ... coloca assim ... o travesseiro ... isso ... vamos colocar ele assim ... devagarinho	T pega a boneca, depois J coloca o travesseiro na cama da boneca. J eT colocam a boneca na cama.
352	J	hein	J e T se olham.
353	T	devagarinho	J e T se olham.
354	J	(cê já vai) ... ela tá gritando?	J e T se olham.
355	T	é ... você tá gritando ... anh ...tem gente batendo na	Uma terceira pessoa interrompe a terapia e conversa com T.
356	J	cê quer água? ... ( ) ((gritos de J.))	Enquanto J fala, T continua conversando com a pessoa.
357	T	já colocou ele pra dormir?	T volta-se para J, arrumando a boneca na cama. J começa a puxar a borda da bucha com a ponta dos dedos.
358	J	cê quer água?	J continua puxando a ponta da bucha.
359	T	não pode tirá ó ... ((J. bate no rosto da terapêuta com a mão)) ... não pode fazer isso	T pega a bucha que estava na mão de J. Em seguida, J. bate no rosto da terapêuta com a mão. Então, T segura a mão de J e fala olhando para esta.
360	J	então chora	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.
361	T	a tia ... a tia fica brava com você	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.
362	J	chora ... chora se quiser	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.
363	T	eu vou chorar mesmo ... eu vou ficar brava com você	T permanece segurando a mão de J, enquanto conversam se olhando.

364	J	não pode bate na tia	J puxa o seu braço segurado por T.
365	T	posso bater em você?	J põe a mão na boenca.
366	J	você (propôs)	J tenta pegar abucha na mão de T.
367	T	posso bater em você?	T e J se olham.
368	J	quer brincar com a tia	J fala olhando, aparentemente, para baixo.
369	T	não pode ... tá vendo ... se você fizer isso no bebê também ... ele vai chorar	J olha para T e depois volta olhar para baixo.
370	J	não pó pó pode	J olha para cama e a empurra.
371	T	tem que por assim devagarinho ó ... vamos colocar ele devagarinho aqui pra dormir ...canta uma música agora pra ele dormir	T empurra a cama, depois mexe no lençol e na boneca.
372	J	cê quer (cochão) ... deitar?	J levanta a cama de brinquedo, derrubando a boneca e inclinando-se de costas.
373	T	não ((risos de T.))	J começa a mudar a cama de brinquedo de lugar.
374	J	((risos de J.))	Enquanto ri, J continua mudando a cama de brinquedo de lugar.
375	T	vai colocar o colchão aí?	J coloca a cama de brinquedo sobre o colchonete
376	J	((risos))	J deita-se no colchonete.
377	T	cê derrubou o bebê J... ele caíu ... coloca ele aqui ... ele tava dormindo ... ele tava ... vamos cantar uma música?	T ajusta o lençol e o travesseiro na cama de brinquedo. Logo em seguida, J pega a boneca que estava no chão, bem ao seu lado, e a coloca sobre a cama de brinquedo, começando então, a procurar uma melhor posição para a boneca na cama.
378	J	deixa ela dormir	J fala olhando para T, ainda arrumando a boneca na cama.
379	T	deixa ele dormir ... é	J levanta a boneca da cama e começa a arrumar o lençol.
380	J	põe a cama	J continua a arrumar o

			lençol e, posteriormente, coloca a boneca sobre a cama.
381	T	isso põe ela aqui ó	T arruma o lençol enquanto J olha para a cama.
382	J	(não) tia ... (deixa)	T coloca a boneca em direção contrária em que ela se encontrava, ficando agora com a cabeça no travesseiro. J continua com seu olhar sobre a cama.
383	T	vamos canta uma música	J coloca e bate a mão, suavemente, sobre a cama de brinquedo.
384	J	(vamos) o nenê tá dormindo	J continua batendo a mão suavemente sobre a cama.
385	T	canta uma música pra ele dormir	T afasta a cama de J.
386	J	((risos))	J ri e traz a cama de volta, próxima de si.
387	T	que música que cê vai canta pra ele dormir?	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
388	J	((risos))	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
389	T	ah ... agora a gente não tá vendo vídeo cassetada pra ficar dando risada	J parece alternar o seu olhar entre T e a cama de brinquedo.
390	J	que ... que é isso?	J parece olhar fixamente para T.
391	T	que que é isso?	J e T conversam se olhando.
392	J	que quer isso na cama? ... quem fez bagun na cama?	J olha para a cama depois volta seu olhar para T.
393	T	quem fez bagunça na cama?	J e T conversam se olhando.
394	J	a {ca	J e T continuam se olhando.
395	T	{a cama não tá bagunçada	T afasta a cama, enquanto J permanece olhando em direção à T.
396	J	a cá ... a cama tá quebrando	J permanece olhando em direção à T, a qual encosta a caminha na parede.
397	T	não tô vendo bagunça nenhuma na cama ó ... só tô vendo o nenê aí dormindo	J permanece olhando em direção à T, que encaixa um suporte em uma das pernas da cama de brinquedo.

398	J	(tá se quebrando)	J fala ao virar seu rosto em direção ao teto.
399	T	hein? ... canta uma música ... J ... pra ele dormir	T arruma o lençol na cama. J volta o rosto para o lado, enquanto coloca e tira o dedo da boca.
398	J	(tá se quebrando)	J fala ao virar seu rosto em direção ao teto.
399	T	hein? ... canta uma música ... J ... pra ele dormir	T arruma o lençol na cama. J volta o rosto para o lado, enquanto coloca e tira o dedo da boca.
400	J	cê quer água?	J fala olhando para T.
401	T	que música cê canta?	J permanece olhando para T.
402	J	boi da cara	J olha para a boneca.
403	T	é ... boi ... boi ... boi ... e aí?	J bate a mão sobre a cama de brinquedo de forma suave.
404	J	boi da cara preta	J e T conversam se olhando.
405	T	pega essa menina ... que tem medo de careta ... e aí?	J e T continuam se olhando.
406	J	cirandinha (vamos cirandar)	J e T continuam se olhando.
407	T	canta ... canta música pro bebê ...ó	J e T continuam se olhando.
408	J	cirandinha vamos (cirandar)	J e T continuam se olhando.
409	T	ele tá quase dormindo ... canta a música do boi de novo	J brinca com um espelhinho de brinquedo, mas ainda olha para T.
410	J	cirandinha vamos {ci	J e T continuam se olhando.
411	T	{boi ... boi ... boi	T arruma o lençol na cama de brinquedo.
412	J	boi da cara preta	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
413	T	pega essa menina que tem medo de careta ... e aí ... o bebê já dormiu?	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
414	J	não	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
415	T	não dormiu ainda?	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.

416	J	cirandinha vamos cirandar	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
417	T	ah essa não é música pra dormir	J continua segurando o espelhinho, contudo, atenta à T.
418	J	cirandinha vamo cirandar	J muda a entonação enquanto movimenta rapidamente o espelhinho.
419	T	ciranda cirandinha	J e T conversam se olhado, sendo que J ainda segura o espelhinho.
420	J	vamos cirandar	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
421	T	((risos))	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
422	J	cirandinha	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
423	T	vamos dar meia volta	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
424	J	cê quebrou	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
425	T	ih:::: não é assim ... acho que você tá confundindo	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
426	J	dona potia ... você quebrou	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
427	T	acho que tá confundindo ... não é assim ... ó vamos canta a música pro bebê dormir	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
428	J	desliga o telefone	J e T continuam se olhando, e J permanece segurando o espelho de brinquedo.
429	T	ó ... nana nenê	J continua olhando para T, que mexe no lençol.

430	J	desliga o telefone ... nem ligue mais	J continua olhando para T, que mexe no lençol.
431	T	essa música eu não sei cantar ... canta outra que eu sei	J continua segurando o espelhinho e olhando para T.
432	J	acerrerrê ... acerrerrê	Falha na filmagem.
433	T	essa tem que dançar hein ... vai dançar?	Falha na filmagem.
434	J	pererê ... pererê ... pererê	Falha na filmagem.
435	T	que outra música pode cantar pro bebê dormir?	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
436	J	(mê) ... (san) ... sai fora ... que música é essa?	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
437	T	não sei ... como é que é a música?	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
438	J	peraí ... peraí ... peraí ... tá pensano quê	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
439	T	tá pensando o quê?	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
440	J	(é essa?)	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
441	T	é essa?	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
442	J	peraí ... peraí ... bati foti o tamô	J ainda segura o espelhinho e, aparentemente, permanece olhando para T.
443	T	ichi ...já misturou tudo ... já misturou um monte de núsica agora hein?	Cai o plástico do espelhinho em cima de J, que ainda está deitada. Com uma das mãos J segura o plástico e com a outra J encosta o espelhinho no pé. Aparentemente, T coloca as peças do kit de banho na banheira.
444	J	sai fora ... pererê ... pererê ... pererê ... que música é essa?	J continua a encostar aleatoriamente o espelhinho em seu pé. T permanece colocando as peças do kit dentro da banheira.
445	T	não sei	T permanece mexendo no

			kit de banho.
446	J	pererê ... pererê ... pererê	J encaixa o espelhinho entre os dedos do pé e a sandália.
447	T	acho que é uma música	J fica mexendo no plástico do espelho.
448	J	pererê ... pererê ... é gugu	J continua mexendo no plástico do espelho.
449	T	é esse daqui ó?	T retira o espelhinho dentre os dedos do pé de J, mostrando-o para esta.
450	J	ratinho do	Enquanto conversam se olhando, J segura o plástico e T segura o espelho.
451	T	que que é? ... não é um espelho?	Ainda se olhando, J segura o plástico e T segura o espelho.
452	J	ratinho	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
453	T	você pegou um espelho?	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
454	J	ratinho do gugu	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
455	T	ah ... é a música que você viu no ratinho?	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
456	J	o (gugu) caiu	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
457	T	o Gugu?	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
458	J	o Gugu ... o Gugu passou vídeo cassetada	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
459	T	passou na vídeo cassetada o Gugu? ... eu acho que não hein	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.

460	J	ah ... ca ... caiu	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
461	T	a vídeo cassetada é do Faustão	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
462	J	caiu?	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
463	T	não é vídeo cassetada é do Faustão?	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
464	J	(o Faustão) tá dando risada	Ainda se olhando, J e T permanecem segurando o plástico e o espelho, respectivamente.
465	T	que que é isso que tá na sua mão ó? ... era daqui	T mostra o espelho para J.
466	J	pererê e SAI fora ... sai ... que música é essa?	J ameaça pegar o espelho na mão de T, depois vira o rosto para o lado da parede e bate palmas.
467	T	ichi ... eu não sei não	J volta o rosto em direção à T.
468	J	(he he he he conheço) ... uma menina ...que música é essa ... hein?	J bate palmas olhando, ora para o teto, ora para T.
469	T	não conheço ... essa eu não conheço ... deixa eu vê uma que eu conheço ó	J olha para T enquanto mexe no plástico do espelho.
470	J	( ) se quer	J continua mexendo no plástico do espelho, enquanto olha para T.
471	T	ih ó ... já sei uma	J continua mexendo no plástico do espelho, enquanto olha para T.
472	J	eu vô te pegar	J continua mexendo no plástico do espelho, enquanto olha para T.
473	T	já sei uma ó ... bate forte {o	Depois que T dá início a canção, J bate palmas e olha para o teto.
474	J	{o tamô e sai fora	J bate palmas olhando para o teto.
475	T	não é assim ó	J olha para T.

476	J	tic ... tic ... tic ... tic dá ... bati foti o	J bate palmas olhando para T.
477	T	tambor ... eu quero tic tic tic tic tá	J olha para T.
478	J	pererê ... pererê ... pererê ... SAI fora	J bate palmas, ora olhando para o teto, ora olhando para T.
479	T	essa já é outra	J bate palmas em menor intensidade olhando para T.
480	J	sai fora	J bate palmas olhando para T.
481	T	essa já outra	J e T conversam se olhando.
482	J	sai fora ... eu te mandei ... eu tô mandando isso ... eu mando aqui	J bate palmas.
483	T	e ai?	J olha para T.
484	J	pererê ... pererê ... sai fora	J bate palmas olhando para T.
485	T	vamos ... ó ... agora o bebê já dormiu bastante	J e T se olham. T encosta a cama de brinquedo na parede.
486	J	boa noite ... boa noite ... boa noite tá querendo ... que música é essa?	J bate palmas olhando, ora para T, ora para o teto.
487	T	ah ... essa música é do tchan	J e T conversam se olhando, enquanto J mexe no plástico do espelhinho.
488	J	cabô a música?	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
489	T	acabou ... o bebê já dormiu	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
490	J	pererê	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
491	T	agora você já pode parar de cantar música	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
492	J	por quê?	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no plástico do espelhinho.
493	T	ele já dormiu ... J	J e T continuam se olhando, enquanto J permanece mexendo no

			plástico do espelhinho.
494	J	coisa com coisa louca	J olha para a parede e bate palmas. Simultaneamente, T começa colocar algumas peças do kit de banho dentro da banheira.
495	T	hein?	J olha T, que ainda coloca as peças do kit de banho dentro da banheira
496	J	tá na boca da histórinha	J ameaça bater palmas e T continua colocando as peças do kit de banho dentro da banheira.
497	T	já dormiu	T olha para J.
498	J	passa a mão e pega ... que música é essa?	J bate palmas olhando para a parede, depois faz a "pergunta" olhando para T.
499	T	que a gente vai fazer agora?	J e T se olham.
500	J	que coisa louca ... que coisa louca	J bate palmas olhando para T.
501	T	vamos fazer desenho?	T coloca o espelhinho dentro da banheira. J olha em direção à banheira.
502	J	oi menina	J continua olhando em direção à banheira.
503	T	vamos?	J coloca as mãos em seu tórax.
504	J	coisa louca	J bate palmas olhando para T.
505	T	vamos fazer desenho?	J fica olhando T, que se afasta de J.
506	J	passa a mão ... passa a mão e pega	J bate palmas olhando para T.
507	T	aqui ó ... J	T pega o estojo e o abre.
508	J	coisa louca	J fica olhando para T.
509	T	vou pintar	J observa T mexer no estojo.
510	J	coisa louca	J bate palmas olhando para T.
511	T	ah ... cê vai ficar aí cantando? ... {cê vai ficar aí sozinha hein?	T fecha o estojo. Após este ato, não é possível observar o que T faz, devido o ângulo da filmagem.
512	J	{coisa louca ... passa a mão e pega ... passa a mão e pega	J bate palmas, ora olhando para T, ora olhando para a parede.
513	T	você vai ficar aí sozinha?...{cantando?	J vira o rosto e olha para T.

514	J	{passa a mão e pega	J, novamente, olha para a parede e bate palmas.
515	T	hein? ... eu vou fazer desenho {aqui ó ... vem desenhar	J olha para T.
516	J	{co ... que coisa louca ... que coisa louca	J bate palmas enquanto olha para T.
517	T	vem desenhar comigo	T faz sinal com a mão chamando J.
518	J	é::: ... é coisa louca do tchan ... (a tia) ... tá bom de música?	J bate palmas com o rosto virado para a parde.
519	T	é a música do tchan essa né?	J fica olhando T.
520	J	coisa linda ... coisa louca ... coisa louca ... passa a mão ... passa a mão ((risos))	J bate palmas, primeiramente, olhando para T, depois para a parede.
521	T	não é assim ó ... é passa negão ... passa lorinha ... quero vê você passar ... debaixo da cordinha ... é essa a música do tchan	J fica olhando para T e em certos momentos faz ensaios articulatórios.
522	J	((risos))	J continua olhando para T, ao mesmo tempo em que mexe no plástico do espelho de brinquedo.
523	T	é ... é essa sim	J continua olhando para T, ao mesmo tempo em que mexe no plástico do espelho de brinquedo.
524	J	((risos)) ... quebrou	J ri. Em seguida, fala olhando para T, enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
525	T	não é?	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
526	J	quebrou o CD	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
527	T	quebrou o CD né ... fica repetindo toda hora no mesmo lugar	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
528	J	a Camila quebrou?	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
529	T	quem é Camila?	J continua olhando para T enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
530	J	a Camila quebrou	J continua olhando para T

			enquanto mexe no plástico do espelho de brinquedo.
531	T	a Camila quebrou o CD? ... não sei quem é Camila	J olha para a câmera, mas rapidamente desvia seu olhar.
532	J	((risos))	J dá risadas.
533	T	hum ... não sei quem é Camila ... J	J olha rapidamente para T.
534	J	que coisa louca ... passa a mão e {pega ... passa a mão e pega	J bate palmas como o rosto virado para a parede. Depois que termina de cantar, J olha para T.
535	T	{vamos brincar? ... ah ... você vai ficar aí cantando ó vou desenhar	J continua olhando para T.
536	J	que coisa louca ... que coisa louca	Enquanto canta, J bate palmas e mantém o rosto virado para a parede. Posteriormente, J olha para T.
537	T	vou desenhar sozinha	J permanece olhando para T.
538	J	que coisa loca passa a mão é ... é do tchan	J bate palmas olhando para T.
539	T	é do tchan	J permanece olhando para T.
540	J	o tchan tá gostando ... o tchan gosto a música	J permanece olhando para T.
541	T	é ... na televisão né?	J bate palmas.
542	J	é do tchan	J bate palmas olhando para a parede, contudo, no momento em que fala, J está olhando para o teto com as mãos unidas.
543	T	é a televisão né?	J continua com as mãos unidas olhando para o teto.
544	J	o tchan ... coisa louca ... passa mão... passa mão e pega	J bate palmas olhando, ora para o teto, ora para T.
545	T	vem aqui ... vamos desenhar? vamos?	T chama J fazendo gesto. J começa a se sentar.
546	J	(vamos) co coisa louca	J termina de se levantar, ficando agora sentada e batendo palmas. Por um breve momento J olha para a câmera.
547	T	vem aqui comigo	T chama J fazendo gesto. Mas J permanece batendo

			palmas . T aparece com um dos braços apoiado sobre uma das mesas, segurando um lápis.
548	J	que coisa louca	J bate palmas enquanto olha para a parede.
549	T	ó... vamos fazer um desenho?	T pega uma folha que estava sobre a mesa ao seu lado e aproxima-se de J, ficando de costas para a câmera. J volta-se para T.
550	J	((risos))	T e J conversam se olhando.
551	T	vamos?	T e J continuam se olhando.
552	J	coisa louca	J bate palmas.
553	T	põe aqui o seu desenho ... faz um desenho você	T coloca o papel em frente a J, próximo ao chão. J termina de colocar o papel sobre o chão, pega o lápis da mão de T e o encosta no papel, começando a desenhar.
554	J	coisa louca	J logo deixa o lápis no chão, voltando a bater palmas e olhar para T.
555	T	ah J ... vamos cantar só depois	J empurra o papel com o lápis para o lado e aproxima-se da mesinha.
556	J	cê quer água?	J fala olhando para T.
557	T	não quero água ainda	J inclina-se em direção a mesa em que se encontrava o estojo, na tentativa de puxá-lo.
558	J	((risos))	J derruba o estojo no chão.
559	T	não tô {com sede	T pega o estojo.
560	J	{((risos)) ... (socorro)	J fala olhando para T.
561	T	anh ... caiu o estojo ... ó ... o lápis	J olha para T, que lhe oferece um lápis.
562	J	co ... que ... coisa louca ... coisa louca	J pega o lápis da mão de T, joga-o no chão e começa a bater palmas enquanto olha T.
563	T	que música é essa?	J permanece olhando para T.
564	J	é coisa louca ... passa a mão e pega ... passa a mão ... é do tchan	J bate palmas enquanto olha para T.
565	T	é uma música do tchan?	T e J se olham.

566	J	é coisa {louca	J bate palmas olhando, ora para frente, ora para T.
567	T	{eu não conheço essa	J bate palmas olhando para T.
568	J	coisa louca ( )	J ainda bate palmas olhando para T.
569	T	eu não conheço essa	J continua olhando para T.
570	J	coisa louca	J bate palmas, ainda olhando para T.
571	T	ó vamos canta outra assim ó que bate palma	J bate uma palma olhando para T, a qual uni as próprias mãos.
572	J	coisa louca ... coisa lô ... coisa ... coisa	J bate palmas apresentando olhar disperso.
573	T	assim ó...{bate forte o tambor	T bate palmas.
574	J	{coisa louca ... passa mão e pega	J bate palmas, ainda com o olhar disperso.
575	T	{canta essa comigo	J bate palmas por um breve período.
576	J	{passa mão e pega	J bate palmas por um breve período.
577	T	canta essa comigo J ... ó ... e bate forte o tambor ... eu quero tic ... tic ... tic ... tic ... tá	T começa bater as mãos no chão, batendo palmas posteriormente. J ameaça bater palmas, ameaça desenhar, mas logo deixa o lápis no chão.
578	J	cê quer água?	J inclina-se para pegar o estojo, que estava no colo de T, sendo que faz isso, olhando para a mesma.
579	T	eu não	J continua olhando para T enquanto pega o estojo.
580	J	cê quer a {calculadora?	J encosta o estojo na perna de T e continua olhado para esta enquanto fala.
581	T	{eu não tô com sede ... ó e bate forte o tambor ... como que é resto?	J apóia o estojo em sua perna e fica mexendo no ziper.
582	J	pa ... passa mão e pega ... coisa louca ... pererê ... pererê ... pererê ... sai fora	J ameaça escrever, depois canta e bate palmas.
583	T	hum	T e J se olham.
584	J	sai	T e J continuam se olhando.
585	T	que música é essa?	J olha para a frente.
586	J	eu tô mandando sai fora ... que música é essa?	J continua olhando para a frente, só que agora bate palmas segurando o estojo

			em uma das mãos. J volta a olhar para T.
587	T	ah ... não sei ... você que tá cantando	T olha rapidamente para o lado e J permanece olhando T.
588	J	pererê ... passa mão e pega	J bate palmas.
589	T	você que tá cantando ... cê vai querer fazer um desenho? vamos parar de cantar?	J entrega o estojo a T, enquanto olha para esta.
590	J	qual (bichili) coisa louca ... é coisa louca	J bate palmas e continua olhando para T.
591	T	não ... vamos parar de cantar agora	J ainda olha para T.
592	J	tá na boca da histórinha ... tá na boca	J bate palmas
593	T	vamos parar de cantar	J e T conversam se olhando.
594	J	tá na boca do tchan	J e T conversam se olhando.
595	T	é tá na música do tchan ... {vamos fazer desenho?	J bate palmas enquanto olha para T.
596	J	{tá na ... tá na boca da histórinha	J bate palmas enquanto olha para T.
597	T	ó to	T oferece o lápis a J.
598	J	e que coisa louca ... coisa louca	J ameaça pegar o lápis, bate palma, acaba pegando-o e colocando-o sobre o papel que está no chão.
599	T	faz um desenho bonito	T bate o dedo no papel e J olha em direção ao mesmo.
600	J	é pra (pintar)?	J bate a ponta do lápis no papel.
601	T	é pra pintar ... fazer um desenho ... ó fiz uma casa {faz uma você	J continua batendo a ponta do lápis no papel.
602	J	{oba ... vamos vamos parar ( ) ... pode parar	J pega o papel no chão e começa a balança-lo.
603	T	vamos pintar fazer um {desenho	J coloca o papel sobre o seu colo.
604	J	{vamos	J coloca o papel sobre o seu colo.
605	T	faz um desenho bonito {pra mostrar pra tia	T bate o dedo no papel e J ameaça desenhar.
606	J	{(vamos apagar) ... apagar a lousa	J coloca o papel sobre a parede.

607	T	aqui não tem lousa ... ó ... {você tem que fazer aí	J permanece, por algum tempo, com o papel encostado na parede, depois solta-o e começa a bater palmas.
608	J	{passa mão e pega passa mão e pega	J bate palmas.
609	T	ah ... vamos fazer aqui o desenho ... vamos?	T pega o papel, que havia caído sobre a sua perna, o coloca no chão e ponta para o mesmo. J pega o estojo que estava na mão de T.
610	J	cê quer água?	T estica seu braço como se pedisse o estojo.
611	T	cê quer água? ... cê quer ir lá beber água?	J entrega o estojo a T.
612	J	ó (bichinho) caiu?	J coloca a sua mão sobre o papel.
613	T	quer beber água?	J começa a deslizar o papel sobre o chão.
614	J	(o tio o tio) a Camila derrubou?	J continua deslizando o papel sobre o chão, até que o deixa atrás de si. Posteriormente J vira o corpo para a direita, ficando mais de frente para T.
615	T	a Camila derrubou? não sei quem é a Camila ... a Camila não tá aqui	J aparece segurando um lápis que estava ao seu lado, e logo começa a balança-lo. T aproxima o papel de si e de J.
616	J	a ... a Mila derrubou vinho em mim?	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T conversam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
617	T	aqui só tá você ... a J	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
618	J	a ... a Mila derru	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.

619	T	eu	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
620	J	a Mila derrubou o copo?	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
621	T	o quê?	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
622	J	a Mila derrubou?	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
623	T	não ... não sei	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
624	J	(o Rafa) derrubou	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
625	T	eu não tava lá junto ... não vi	J permanece balançando o lápis. Aparentemente, J e T continuam se olhando, o que não se pode afirmar pois T está de costas para a câmera.
626	J	a ... a ... a (Fátima)	J olha para suas mãos enquanto bate palmas, depois volta o olhar para T, deixando o lápis sobre o papel que estava no chão.
627	T	{não vi	T faz gesto de negação com a cabeça. J permanece olhando T.

628	J	{caiu ... caiu ... caiu ... caiu?	J permanece olhando T.
629	T	não vi J	T faz gesto de negação com a cabeça. J permanece olhando T.
630	J	caiu ...caiu ...caiu?	J aumenta sua intensidade vocal, enquanto permanece olhando T. T pega o lápis que estava no chão.
631	T	hum ... não pode gritar ... ó ... fala baixo	T faz gesto de silêncio e fala com baixa intensidade.
632	J	(vai quebrar)	J permanece olhando T.
633	T	fala baixo	T continua falando com intensidade baixa.
634	J	((risos))	J dá risadas enquanto, aparentemente, tenta pegar o estojo no colo de T.
635	T	faz um desenho ...toma	T oferece o lápis a J.
636	J	a Já ... a Já	J pega o lápis da mão de T.
637	T	quer uma borracha?	J olha para T.
638	J	a J tá rindo	J coloca o lápis sobre o papel, deixando sua mão sobre eles.
639	T	a J tá rindo né ... a J conta piada e da risada ela mesma	T abre o estojo, depois parece coloca-lo ao seu lado e começar a procurar a borracha. J observa T.
640	J	((risos))	J observa T, enquanto dá risadas.
641	T	né?	T aparece com uma borracha na palma da mão.
642	J	((risos))	J dá risadas.
643	T	ela que conta e ela que ri ... a J faz as duas coisas ... conta piada ... ri	T apaga o papel e J segura o lápis em seu colo com as duas mãos.
644	J	(tá bom) tia	J fica olhando T apagar o papel.
645	T	toma ... apaga o seu desenho	T oferece a borracha J, que agora segura o lápis em uma das mãos e a borracha em outra.
646	J	coisa ... passa mão e pega	J começa a bater palmas deixando a borracha cair.
647	T	ah ... cê não vai apagar? ... ó ... eu apago com você	J fica olhando T pegar a borracha e apagar o papel.
648	J	( )	J fica com a mão próxima de T, enquanto esta apaga o papel.

649	T	agora você	T oferece a borracha a J.
650	J	tá na boca da histórinha	J bate palmas enquanto canta.
651	T	faz um desenho ... ó ... pra você ir lá mostrar pra sua mãe	J pega a borracha da mão de T, que agora tira sujeiras de borracha de cima do papel. Aparentemente, J tenta encaixar o lápis na borracha, como se desejasse apontá-lo.
652	J	eu não quero	T e J, aparentemente, conversam se olhando. J segura o lápis e a borracha.
653	T	cadê sua mãe?	T e J, aparentemente, conversam se olhando. J segura o lápis e a borracha.
654	J	não quero me paixão	J começa a bater palmas enquanto canta.
655	T	cadê a dona I? ((referindo-se a mãe de J))	J permanece segurando o lápis e a borracha enquanto olha para T.
656	J	eu não quero a música	J permanece segurando o lápis e a borracha enquanto olha para T.
657	T	cê não quer a música	J permanece segurando o lápis e a borracha enquanto olha para T.
658	J	eu não quero minha paixão	J ameaça bater palmas.
659	T	que música é essa? ... eu não {conheço	T fala com baixa intensidade vocal.
660	J	{eu não que:::ro ... fazer sei que lá	J aumenta a intensidade vocal enquanto fala olhando para a parede. Depois que volta a olhar para T, J abaixa a intensidade vocal.
661	T	você não quer fazer o desenho?	J continua olhando para T.
662	J	posso apontar? ... cê tem a coisa conta?	J , ainda olhando T, começa a bater o lápis na borracha, como se fosse encaixá-lo.
663	T	esse não é apontador	T faz gesto de negação com a cabeça. J permanece olhando T.
664	J	como que chama?	J coloca o lápis sobre o papel.
665	T	{tem apontador aqui?	T pega o estojo que estava ao seu lado.

666	J	{passa mão e pega	J bate palmas enquanto canta.
667	T	ó ... vamos vê	T abre o estojo e mostra para J.
668	J	alô	J observa T mexer no estojo.
669	T	ó ... espera	J tenta mexer no estojo e T o afasta de J, deixando-o mais próximo a si.
670	J	quero apontadoi	J e T mexem no estojo.
671	T	vamos ver se tem	J e T continuam mexendo no estojo.
672	J	coisa louca	J e T continuam mexendo no estojo, enquanto J canta.
673	T	é esse aqui ó ... não é?	T pega o apontador e mostra para J.
674	J	ai que bonitinho ... liga o telefone	J tira uma calculadora de dentro do estojo e começa a balançá-la.
675	T	((risos)) esse não é telefone ... isso é calculadora ... de fazer conta	J continua balançando a calculadora.
676	J	coisa louca	J continua balançando a calculadora enquanto canta.
677	T	e esse aqui ... não é de apontar o lápis	T mostra o apontador para J que continua balançando a calculadora.
678	J	( ) quem te deu? ... ela te ... ela te deu	J ameaça pegar o apontador da mão de T, enquanto continua balançando a calculadora.
679	T	não ... eu comprei essa aí	J permanece balançando a calculadora.
680	J	ela deu	J permanece balançando a calculadora.
681	T	eu comprei ... pra fazer conta essa calculadora	J permanece balançando a calculadora.
682	J	ela te deu ... deu ... ela me ... ela me ...deu	J troca a calculadora de mão, depois mostra a capa da calculadora na outra mão.
683	T	e ... tá quebrada?	J continua mostrando a capinha da calculadora para T.
684	J	quebrou	J continua mostrando a capinha da calculadora para T.

685	T	quebrou ... quem quebrou?	J joga uma das partes da calculadora no chão.
686	J	ota?	J fala olhando para T.
687	T	aí vai quebra mais ainda né J?	J começa a balançar a calculadora enquanto olha para T.
688	J	( )	J continua olhando para T e balançando a calculadora.
689	T	não pode tocar no chão	J continua olhando para T e balançando a calculadora.
690	J	alô ... (tia) quem te deu?	J continua balançando a calculadora.
691	T	quem me deu?	J continua balançando a calculadora.
692	J	é ... é ... ela te de:::u	J continua balançando a calculadora, mas agora, com o rosto voltado para a parede.
693	T	ó ... esse aí eu que comprei ... coloca a capa aí na frente ... coloca essa parte aí na frente	J volta o olhar para T. Em seguida, pega o lápis, que estava sobre o papel, começando bater sua ponta no mesmo.
694	J	põe essa parte	J oferece a calculadora a T.
695	T	é pra fechar ... ó	T começa a encaixar a calculadora.
696	J	e coisa louca	J joga o lápis no chão.
697	T	ó ... é assim que fecha	T continua encaixando a calculadora.
698	J	( ) passa mão e pega	J bate palmas enquanto canta. T termina de encaixar a calculadora.
699	T	isso... assim que fecha e assim que abre ó ... aí tem os números aqui	T monstra a J como se abre a calculadora. Mas quando J pega a calculadora da mão de T, o objeto fica novamente dividido em duas partes.
700	J	(a tia)	J balança a calculadora.
701	T	pra você fazer conta	J continua balançando a calculadora.
702	J	é ... é ... é do tchan	J continua balançando a calculadora.
703	T	cê tem uma dessa?	J observa T bater a capa da calculadora no chão.
704	J	do tchan	J volta a balançar a calculadora.

705	T	tem?	J continua balançando a calculadora.
706	J	coisa	J continua balançando a calculadora.
707	T	pra fazer conta essa	J continua balançando a calculadora.
708	J	é do tchan ... o tchan tá dançando	J continua balançando a calculadora.
709	T	ahn ... o tchan não tá dançando aqui	J continua balançando a calculadora.
710	J	(o::: no) o tchan	J continua balançando a calculadora.
711	T	não tá não ... tão lá na televisão só	J pega o lápis do chão e o apontador da mão de T.
712	J	po ... pode apontar?	J fala olhando para T.
713	T	vê se precisa apontar	J continua olhando para T.
714	J	cê tem ... ce tem a conta? ... tia	J olha para a parede, contudo, quando chama pela "tia" fala olhando para T.
715	T	vê se precisa ... cadê a ponta do lápis?	T aponta o lápis.
716	J	o::::i ... tia ... a tia	J faz mudança de prosódia, depois volta a balançar a calculadora.
717	T	fala que que cê quer fala ó ... aponta o lápis ...{você não queria apontar?	**J continua balançando a calculadora, e após colocar o apontador e o lápis sobre a perna, este caiu no chão.**
718	J	{(eu não quero)	J fala com intensidade vocal baixa.
719	T	você pediu o apontador	J mexe na calculadora.
720	J	menina ... menina co ... passa mão (e quebra) ... tia ... cê quer água?	J permanece mexendo na calculadora, e em seguida, ate palmas olhando para a parede. Quando se dirige a T, j volta a olhar para esta.
721	T	não quero água ... não tô com sede agora	T faz gesto de negação com a cabeça.
722	J	vamos ... vamos guardar?	J pega a borracha que estava no chão.
723	T	cê quer ir lá beber água	J entrega a borracha a T.
724	J	vamos tchan ... {coisa louca	J balança a calculadora e pega o lápis que estava no chão.
725	T	{quer ir beber água?	J pega o lápis que estava no chão.

726	J	passa mão	J coloca o lápis na mão de T.
727	T	pode guardar tudo isso?	T fica segurando o lápis e a borracha em sua mão.
728	J	(pra quebrar) que coisa louca ... passa mão e pega	J deixa calculadora me seu colo e bate palmas enquanto canta.
729	T	J ... ó ... pode guardar esse?	T fala com baixa intensidade enquanto mostra o lápis e borracha a J, que pega a calculadora.
730	J	o tchan	J coloca a calculadora na mão de T.
731	T	pode guardar tudo? ... vou guardar tudo	J pega a capa da calculadora que estava sobre o papel.
732	J	((risos))	J ri e T pega o estojo.
733	T	vou guardar tudo agora	T abre o estojo.
734	J	a ... a Camila quebrou	T começa a guardar os materiais escolares.
735	T	quem quebrou?	T continua segurando o lápis.
736	J	a Camila deu um (soco)?	J fala observando T guardar o lápis.
737	T	ahn ... nossa ... não sei olha ... eu não tava lá vendo	J ainda guarda o lápis e, em seguida, segura a calculadora.
738	J	a Ca ... a Camila quebrou?	J continua segurando a capa e T continua segurando a outra parte da calculadora.
739	T	a Camila bateu em quem {que eu não vi?	J continua segurando a capa e T continua segurando a outra parte da calculadora.
740	J	{a Camila quebrou	J continua segurando a capa e T continua segurando a outra parte da calculadora.
741	T	eu não vi	J continua segurando a capa e T continua segurando a outra parte da calculadora.
742	J	caiu ... caiu ... caiu ... caiu ... caiu	J tenta pegar a outra parte da claculadora da mão de T.

743	T	J ... ó ... eu vo falar pra você o nome da ... tá vendo aquela tia? sabe como ela chama?	T afasta a calculadora de J, depois aponta para a pessoa que está filmando. J olha rapidamente em direção à câmera.
744	J	(eu não)	J fala com a capa da calculadora na boca.
745	T	Roberta	J coloca a capa da calculadora na mão de T.
746	J	co passa mão ... passa mão e quebra	J bate palmas enquanto canta, olhando, ora para T, ora para a parede.
747	T	ó ... presta atenção ... como que é o nome dela? ... Rô	J olha para T.
748	J	Roberta	J continua olhando para T.
749	T	Roberta ... {é::::	T olha para a pessoa que está filmando.
750	R	{isso mesmo J	J continua olhando para T.
751	J	a Roberta tá dando risada	J continua olhando para T.
752	T	manda um beijo pra Roberta	J afasta-se de T, ficando próxima a parede, em seguida, J olha rapidamente para a câmera.
753	J	tchau Roberta	J manda um beijo para R.
754	R	tchau J	J bate palmas.
755	T	faz assim	T manda beijo, depois pede para J fazer o mesmo.
756	J	Roberta vai com Deus	J manda outro beijo para R, contudo, agora está olhando para a câmera. Logo depois, J bate palmas.
757	T	((risos))	T dá risadas.
758	R	fica com Deus	T olha para a câmera, enquanto J olha para T.
759	T	ela não tá indo embora ainda ... a hora que ela for embora você fala assim ... ela tá tirando foto ... manda um beijo pra ela ó	T e J se olham,depois T aponta para a pessoa que está filmando (R). J bate palmas e manda beijo para R.
760	J	tchau ...{a fo	J bate palmas.
761	T	{hum vai saí bem bonita	T e J se olham.
762	J	a fota quer ver ... {( ) tchan:::	J fala com a cabeça baixa.

763	T	{é ... você vai querê vê a foto depois?	J fica olhando para T.
764	J	quer fazer xixi?	J fala olhando para T.
765	T	eu não ... você quer?	J vira-se para o lado e fica olhando em direção as mesas.
766	J	( )	J continua olhando em direção as mesas.
767	T	eu não quero ... hein? ó J ... esse daí é meu	J aproxima-se de uma das mesas e mexe me algo que estava sobre o suporte da mesa. T guarda a calculadora no estojo e coloca este sobre o suporte da mesa.
768	J	quebrou CD	J fala olhando para T.
769	T	não pode mexer ... ó já tirou do bebê?	T mexe na cama de brinquedo que está ao seu lado.
770	J	ela quer água?	J fala olhando para T.
771	T	quem quer água?	J continua olhando para T.
772	J	quer bebê	J continua olhando para T.
773	T	beber água ou bebê ... esse bebê?	T aponta para a boneca.
774	J	a Camila caiu ... a Cá	J aproxima seu rosto de T.
775	T	hum ... ó ... cadê seu esmalte hoje?	Aparentemente, t aponta para a mão de J, que parece olhar na mesma direção apontada por T, o que não pode se afirmar devido o ângulo da filmagem.
776	J	coi ... coisa louca ... passa mão e pega ... passa a mão	J bate palmas enquanto canta. T mostra as mãos para J, depois bate suavemente a mão no joelho de J.
777	T	faz assim	T estica as duas mãos, uma ao lado da outra.
778	J	(vai quebrar ... vai quebrar ... vai quebar)	J afasta-se aproximando da parede ao mesmo tempo que fala olhando para T.
779	T	tá sem esmalte a J	J continua olhando para T.
780	J	((risos))	Ainda olhando para T, J dá risadas.
781	T	saiu o esmalte dela	J continua olhando para T.

782	J	((risos)) a J dá ... a J dá risada	Ainda olhando para T, J dá risadas.
783	T	é J você tá dando risada né? ... e eu? ... olha ... eu tô de esmalte?	T estica uma de suas mãos.
784	J	quebrou	J aponta o relógio de T.
785	T	meu relógio?	J olha para T.
786	J	quebrou	J continua olhado para T.
787	T	não quebrou não ... olha	T mostra o relógio para J, que passa, então, a olhá-lo.
788	J	( ) (me) relógio	J fala olhando para T.
789	T	dá pra ver as horas ainda	T aponta para o relógio enquanto J traz o papel que estava próximo de si.
790	J	que coisa louca	J bate palmas.
791	T	você já viu?	T aponta para o relógio.
792	J	{louca	J levanta o papel do chão e logo o solta.
793	T	{dá pra ver as horas	J levanta o papel do chão e logo o solta.
794	J	oba ... soco:::rro	J faz mudança de prosódia, olhando para T.
795	T	da pra vê as horas já?	J continua olhando para T.
796	J	cê (também) quer água?	J pega o papel do chão.
797	T	não ... a hora que a gente for embora a gente vai lá beber água	J permanece segurando o papel e olhando para T.
798	J	o (homem) do tchan?	J permanece segurando o papel e olhando para T.
799	R	J	J permanece segurando o papel, só que neste momento, olha rapidamente para a câmera.
800	J	{((risos))	J ri e bate palmas, ainda segurando o papel.
801	R	{tá na hora deu ir embora viu	J ri e bate palmas, ainda segurando o papel.
802	T	ó J	T aponta para R.
803	J	quebrou	J fala olhando para T.
804	T	a tia vai embora agora	T aponta para R.
805	J	a ... a Camila quebrou?	J fala olhando para T.
806	T	como que ela chama mesmo?	T aponta, novamente, para R.
807	J	J	J olha rapidamente para a câmera enquanto bate palmas.

808	T	não ... J é você ... ela ... Ro...	T aponta para J e depois para R. J olha para o lado, em direção a uma das mesas.
809	J	Roberta	J fala olhando para T.
810	T	Roberta ... fala tchau pra Roberta	T faz sinal de tchau. J bate palmas.
811	J	tchau Marta ... a Marta	J olha para a câmera e depois manda beijo.
812	R	hum?	J olha para T.
813	T	não ... é Roberta	J continua olhando para T.
814	J	Roberta? ... {Ro-be-ta	J continua olhando para T.
815	T	{é Roberta é ela ... fala tchau pra Roberta	T aponta para R.
816	J	a Roberta tá gritando	T e J conversam se olhando.
817	T	não tá gritando ... ela tá ali quietinha	T e J continuam se olhando.
818	J	a Roberta tá domindo	T e J continuam se olhando.
819	T	((risos)) não tá dormindo ... o bebê que tá dormindo ... só o bebê {tá dormindo	T dá risadas, depois aponta para a boneca.
820	J	{passa mão e pega passa a mão e pega	J bate palmas.
821	R	{tchau J ... tchau	J bate palmas.
822	T	olha a tia falando tchau	T aponta para R, enquanto J fica olhando para o teto.
823	R	tchau ... fica com Deus	J olha para a câmera.
824	J	(outro dia porque ela volta)	J olha para T.
825	R	eu volto outro dia	J começa a se aproximar do colchonete.
826	T	outro dia ela volta	J continua se aproximando do colchonete.
827	J	cê quer água?	J começa a deitar-se.

Fonte: Banco de dados do GPEL.