



**PSICOLOGIA
COGNITIVA**
Mestrado | Doutorado *desde 1976*

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

PEDRO GABRIEL BEZERRA DA FONSÊCA

ENTRE A CASCA E O NÚCLEO:
a importância de um “*Outro*”
narrador para a estruturação do sujeito falante



**RECIFE
2011**

PEDRO GABRIEL BEZERRA DA FONSÊCA

**ENTRE A CASCA E O NÚCLEO: a importância de um “*Outro*” narrador para a
estruturação do sujeito falante**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Prof. Dra. Luciane De Conti

**RECIFE
2011**

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

F676e Fonsêca, Pedro Gabriel Bezerra da.
Entre a casca e o núcleo : a importância de um “outro” narrador para a
estruturação do sujeito falante / Pedro Gabriel Bezerra da Fonsêca. – 2011.
220 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Luciane De Conti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2011.
Inclui Referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Psicanálise. 3. Autismo. 4. Cognição. 5. Narrativas. I. De
Conti, Luciane (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-186)

PEDRO GABRIEL BEZERRA DA FONSÊCA

**ENTRE A CASCA E O NÚCLEO: A IMPORTÂNCIA DE UM “OUTRO”
NARRADOR PARA A ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO FALANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 30 / 11 / 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane De Conti (Orientadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Profa. Dra. Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra (Examinadora interna)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Profa. Dra. Fernanda Wanderley Correia de Andrade (Examinadora externa)
FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE

Dedico este trabalho

*A Thanatos que com sua sombra desenha o horizonte
de possibilidades da experiência humana.*

*Também a Eros, que com seu hálito sopra
nossas velas para longe dessas bordas.*

AGRADECIMENTOS

Em tudo o que se pretende arte (ser ou ao menos a ela referir-se) encontramos aventura imprevisível. De todo ofício impossível (analisar, educar, governar... dissertar) não se pode prever senão os começos: como numa enigmática partida de Xadrez em que o desconhecimento do seu termo não elide a necessidade de rigor estratégico para um bom desenrolar.

Uma dissertação não surge pronta. Não reside intacta, suspensa no ar de nossa imaginação como a casa no beco de Manuel Bandeira. Como de uma obra de arte, uma dissertação exige devotado esforço de lapidação.

Como qualquer obra, uma dissertação tem origem incerta. Principia nos fundões do tempo, nos longes de uma infância que nos expulsa e de cima segue a nos assombrar com os mesmos velhos fantasmas. Quando adultos, corremos os mesmos riscos da infância e quando escrevemos – ou artejamos – procedemos com um intuito de morte: de destituir o que nos determina. Falar é matar a Coisa, cometer parricídio.... fazer ciência não é outra coisa senão uma nula tentativa de infanticídio.

É nossa infância que fornece a matéria-prima para a construção de toda Coisa e recolhemos da vida a capacidade com Isso fazer marcha. O cuidado com o manejo dessa matéria bruta – a Pedra da infância – é o mesmo em ciência e arte: ao imprevisível da aventura soma-se a necessidade de bem manejar a Pedra que resiste à ação que a agride. Nesse embate são decisivos o desejo de esculpescrever e a necessidade de contornar os pontos onde a Pedra se recusa. A aceitação do acaso em que consistirá o resultado final é, para o cientartista, a revelação da verdade, a única coisa digna de ocupar a prateleira vazia da vida.

Como o artesão que doma a pedra, o mármore ou o basalto valendo-se das ferramentas adequadas, também eu encontrei amigos que me foram cinzel, pistola, marreta e rebolo. Eu os encontrei na trajetória de minha vida, *nel mezzo del camin* e foram para mim o que era para Dante a sua Beatriz (quem lhe ensinara o caminho que ia do último círculo do inferno às hostes celestiais). Não na nascente vida, mas bem no meio do caminho. E sempre comigo no caminho de minha vida, a eles aqui, humildemente, agradeço pelo auxílio vário dado desde o desejo de esculpir até o auxílio nos momentos de mão na Pedra.

Agradeço...

... a Andréa Echeverria, mecena que me encomendou a escultura, não sem antes assegurar-se de que Pedro era maior que a Pedra.

... a Selma Leitão e a Simone Vasconcelos que foram comigo ao mercado e me ajudaram na escolha de um bom bloco de base, aquele que comportava a célula de uma escultura excelente. Sem elas nada haveria.

... a Thereza Queiroz, Lia da Fonte e Deborah Foinquinos que, no passado, ensinaram-me a usar o cinzel e, no presente, o mantém sempre afiado.

... a Paula Magalhães e Clarissa Dubeux que com sua presença amiga representaram a força necessária para segurar a marreta e outrossim a Eliane Nóbrega que, mais que isso, quando a força faltava, a apanhava do chão e dizia: continue.

... a Ana Falbo, que foi todo o *necessário* no momento mais escuro de minha trajetória.

... a Marlene... por ser Marlene.

... a Danielle Gonçalves e Marylúcia Feitosa, que calaram o alarido do mundo para que eu esculpisse em paz. Sem elas não haveria trabalho ou inspiração.

... a Maninha, no momento da dura prova, quando os críticos incautos disseram que *buriti* era *urubu*. A ela agradeço por ensinar a olhar meu trabalho e, proferindo sim numa sala negativa, mostrar que há coisas aladas que têm raízes fincadas no solo.

... a Rinaldo, Wllysses, Sabrina, Eliézer, Ricardo, Geraldo, Jadson e Olmiro que, simplesmente por terem existido, me põem em marcha na busca do tempo perdido.

... a Cecília, por me trazer Itabira.

... a Igor, onde quer que esteja, pelo auxílio com a base do rebolo.

... a Gilvan de Macêdo que segurou o tempo e voltou o relógio, numa demonstração de humanidade e companheirismo.

... a Carine, Rosa, Vicente, Tânia, Paula, Elizete, Patrícia, Raphaella, Priscila, Virgínia, Sandra, Fernando, Célia, Ewerson, Manuela, Luciana... fontes inesgotáveis de sorriso, compreensão e acolhimento.

... a João Maria por ter me demonstrado que o trabalho rigoroso anda melhor ao lado do bom humor.

... a Yves que esculpiu com gestos simples e eternos o apreço a modos diferentes de se artejar.

... às Veras (V. Lúcia e V. Amélia), sempre prontas ao auxílio. Agradeço pela paciência e prestatividade, comigo sempre tão exemplares.

... a José Roberto e Socorro Amorim, agradeço emocionado pelas portas abertas de modo irrestrito e instantâneo e a todos os profissionais do CEMPI, por tão bem receberem meu cinzel me fazendo esculpir como se estivesse em minha própria casa.

... agradeço em especial a Fernanda Andrade que, com o brilho de três sóis, iluminou os cantos escuros do meu percurso.

... a Glória Carvalho e Silvia Ferreira pela honra que me dão em corrigir minhas marretadas.

... a Renato Queiroz, Marcus Adams e Danielle Sátiro, por terem sido pétala estendida sobre um chão de ferro.

... a João Villacorta, ao lado de quem honrosamente pude redescobrir meu estilo. Percorremos lado a lado nosso próprio um a um caminho do *desejo de analista*.

... a Fernando Mota, *escultor Maior*, a quem sempre recorria quando me cortava com a Pedra Afiada ou o com as vicissitudes do Cinzel me fazendo sempre uns curativos nas pontas dos dedos ordenando-me prosseguimento.

... a Beatriz Melo que me forneceu bom e belo verniz para o último acabamento e à ação ultraidiomática de Marisa Sampaio que me deu Palavra pra dizer.

... ao Acheronta (Juliana Albuquerque, André Castelo e Leonardo Augusto) que faz renascer em mim todos os dias a esperança na vida. Eles, de perto ou de longe, são poço de onde brotam as frescas “águas para fazerem a minha sede” (J. G. R.).

... simbolicamente a Mark Zuckerberg em nome de todas as pessoas que, de longe, unidas pelo facebook, contribuíram insuflando fôlego em meu espírito e avaliando criticamente a forma que ia aparecendo neste trabalho.

... a Jesus Vázquez pelo amor ao λογος.

... a Vincenzo Di Matteo pelo respeito à προξιζ.

... a Luciane De Conti por me acompanhar na longa jornada. Agradeço seu olhar atento que nunca me deixou manter pedras demais. Aprendi com ela algo que levo para toda a vida: colaborar com quem apreciará o trabalho não deixando nada afiado com que alguém venha a se cortar no futuro.

... aos leitores do www.lituraterre.com, galeria onde expunha antes, para rigorosa apreciação, o efeito das lapidações correntes.

... a Intersecção Psicanalítica do Brasil, casa de artesãos, que me recebeu como escultor quando eu tinha ainda dúvida se poderia suportar o peso das ferramentas.

... ao primeiro par de ouvidos que me fez ver que entre dois há algo de barrado a atravessar e me acompanhou na travessia de uma densa nuvem de fantasia.

... ao segundo par de ouvidos que, causando gozo, me faz demandar... mais... ainda.

... a Eveline por ter conseguido voltar no tempo.

... aos meus pais, à minha cidade, ao meu passado... por tudo!

Agradeço, por fim, à razão...

... e mais que a ela à rima...

... e mais que à rima ao riso!

“O filho já tinha nome, enxoval, brinquedo e destino traçado. Era João, como o pai, e como aconselhavam a devoção e a pobreza. Enxoval e brinquedo de pobre, comprados com a antecedência que caracteriza, não os previdentes, mas os sonhadores. E destino, para não dizer profissão, ou melhor, ofício, era o de pedreiro, curial ambição do pai, que, embora na casa dos 30, trabalhava ainda de servente. Tudo isso o menino tinha, mas não havia nascido. Eles nascem antes, nascem no momento em que se anunciam, quando há realmente desejo de que venham ao mundo. O parto apenas dá forma a uma realidade que já funcionava. Estas imaginações, ditas assim, parecem sutis; mas não havia sutileza alguma em João e sua mulher. Nem o casal percebia bem que o garoto rodava entre os dois como ser vivo; pensavam simplesmente nele, muito, e confiados e de tanto ser pensado João existiu, sorriu, brincou na simplicidade de ambos.

(...)Escolheram o sexo e a profissão do filho; a mulher escolhera a cor, um moreno-claro, cabelo bem liso, olhos sinceros. Não havia nada de extraordinário no menino, era apenas a soma dos dois passado a limpo, com capricho. (...) Nascer seria uma mera formalidade.”

(Drummond – Crônica “Nascer”)

*“Em vez de falar gravemente sobre as coisas leves,
falar com leveza das coisas graves.”*

(Talleyrand-Périgord)

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre quadros de atraso no aparecimento da fala, dentre os quais o autismo é a sua expressão mais extrema, com o objetivo de analisar o discurso de mães de crianças com suspeita de autismo que chegam em uma instituição clínica, identificando a presença ou ausência de determinadas condutas narrativas maternas e se elas podem interferir no fornecimento de elementos necessários para a ocorrência da fala em crianças. Partimos da hipótese de que um discurso narrativo, que inclua a criança como personagem do mundo dos falantes, é elemento necessário para convidá-la ao exercício da fala. Nossa visão de cognição é aquela sugerida por Lev Vygotsky, a saber, uma cognição não natural, onde as aptidões mentais são transitivadas (mediadas) por um outro, usuário da língua e embaixador da cultura. Como contribuições da Psicanálise nos valem da teoria freudiana com sua hipótese de um “isolamento autístico” como etapa constitutiva de toda criança que, no curso de sua estruturação, passaria pela experiência de estar encerrada dentro de uma metafórica casca de ovo protegida contra as exigentes demandas do meio. Consideramos também as contribuições de Jacques Lacan que, com seu conceito de “Outro”, sugere que um cuidador quebra a tal casca pelo estabelecimento de uma situação afetiva que empurra a criança pra fora do ovado invólucro supondo-lhe uma demanda expressa narrativamente. Nossos dados foram obtidos a partir de entrevistas com mães de crianças com mais de três anos de idade que portavam uma queixa (suspeita) de autismo e que não possuíam em sua história clínica surdez, lesões ou déficits que por si só respondessem pelo quadro de mutismo. As mães foram interpeladas na triagem de um CAPSi especializado na atenção a crianças com problemas de fala (mormente autismo e psicose). As falas das mães passaram pela Análise Proposicional do Discurso proposta por Laurence Bardin e encontramos excessivas referências das mães a tudo o que se colocava aquém da dupla (mãe e criança) como “apego”, “doença”, “culpa” e “investimento”. Encontramos destarte poucas referências a elementos externos, um isolamento notável do mundo dos falantes e uma precariedade narrativa no em torno imediato das crianças de quem se lhes supunha bem pouca coisa. Nossos achados nos permitem supor que a simples presença de condutas narrativas é insuficiente se tais condutas não forem para além das questões meramente materiais e relativas à sobrevivência da criança, sendo necessária, além da prestatividade nas demandas práticas, uma dimensão de reconhecimento de que a criança lhe faz uma demanda. Concluimos que quando um Outro testemunha o valor de mensagem das ações infantis (atribuindo-lhe sentido discursivo ao mínimo ruído) está criando uma linguagem particular, um dialeto de aceitação, uma primeira língua que convoca a criança ao uso da língua compartilhada, ao universo simbólico das trocas culturais e que embora não seja suficiente (visto que outros fatores podem ocorrer concomitantemente), tal situação se configura como necessária para que uma criança emerja à fala.

Palavras-Chave: Narrativa. Autismo. Cognição. Psicanálise.

ABSTRACT

In this present research we dealt with language acquisition deficits, where autism is the most extreme expression, aiming the analysis of the discourses of mothers of children at risk of autism, who came to a clinical institution identifying the presence or the lack of certain maternal narrative behaviour and if these could interfere in the provision of necessary elements for the appearance of language in children. We hypothesized that a narrative discourse, which includes the child as a character of the speaker's world, is a necessary element to invite her to the use of language. Our vision of cognition is the one suggested by Lev Vygotsky, which is a non-natural cognition, where mental aptitudes are transitive (mediated) by another one, user of language and ambassador of culture. As contributions from Psychoanalysis, we have taken after Freud's theory concerning the hypothesis of "autistic isolation" as a developmental milestone of children who, in the course of structuring, would go through the experience of being closed inside of a metaphorical eggshell protected from the stringent demands of the context. We also considered Jacques Lacan contributions which, with the concept of "Other", suggests that a care taker breaks the shell by establishing an affective situation which pushes the offspring from the shell, presuming an expressed narrative demand. Our data were constructed from interviews with the mothers of children over three years of age with a suspicion of autism and who didn't have a clinical history of deafness, injuries or deficits which by itself could be responsible for muteness. The mothers were approached at a CAPSi trial, specialized in the care of children with speech deficits (especially autism and psychosis). Mothers' speeches were analysed under Laurence Bardin's "Propositional Analysis of the Discourse", and we found excessive references from the mothers concerning everything that was beyond the dyad (mother and child) such as "attachment", "sickness", "guilt" and "investment". Few references were found related to extreme elements, a notable isolation from the speaker's world and a poor narrative regarding the immediate surroundings of the children, whom not much was expected from. Our findings allow us to suppose that the mere presence of narrative behaviours is insufficient if these don't go beyond the material aspects and related to the survival of the child, making it necessary, above the helpful practical demands, a dimension of recognition that the child is conveying a demand. We conclude that when an Other testifies the value of message conveyed by the child's actions (ascribing a discourse sense at minimum sound) is creating a particular language, a dialect of acceptance, a primary language which calls up the child to the use of shared language, to the symbolic universe of cultural exchanges that albeit not sufficient (taking that other factors might occur at the same time) such situation may be configured as necessary for the child to bear language.

Key-words: Narrative. Autism. Cognition. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO: PRELÚDIO | 15 |
| 1.1 | Cognição, narrativa e Psicanálise: nossos argumentos e hipóteses | 15 |
| 1.1.1 | A estruturação do sujeito falante | 15 |
| 1.1.2 | O <i>Outro</i> narrador e sua importância | 20 |
| 1.1.3 | Entre a casca e o núcleo | 28 |
| 1.2 | Libretto | 37 |
| 2 | PROBLEMA E OBJETIVOS: SUÍTE | 41 |
| 2.1 | Questão problema | 41 |
| 2.2 | Objetivo geral | 41 |
| 2.3 | Objetivos específicos | 41 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FUGA | 42 |
| 3.1 | O que diz Psicanálise sobre a constituição do sujeito e o seu aparecimento | 42 |
| 3.2 | O calabouço autista e suas perdas-chaves | 49 |
| 3.2.1 | Um pouco de História | 49 |
| 3.2.2 | O Autismo e os manuais diagnósticos | 56 |
| 3.2.3 | Dados epidemiológicos | 58 |
| 3.2.4 | A querela etiológica | 59 |
| 3.3 | Panorama do estudo das narrativas em Psicologia | 61 |
| 3.4 | Os estudos narrativistas <i>das e com</i> crianças e seus cuidadores | 66 |
| 4 | MÉTODO E DESENHO DO ESTUDO: CÂNONE | 71 |
| 4.1 | Participantes e contexto da pesquisa | 71 |
| 4.1.1 | Critérios de inclusão | 73 |
| 4.1.2 | Critérios de exclusão | 74 |
| 4.1.3 | Descrição do local da coleta de dados | 75 |
| 4.2 | Aspectos éticos, riscos e benefícios | 76 |
| 4.3 | Material e instrumentos | 78 |
| 4.4 | Delineamento metodológico | 85 |
| 4.4.1 | O estudo de caso | 85 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.4.2 | Unidade de análise | 86 |
| 4.5 | Procedimentos de coleta e registro dos dados | 87 |
| 4.6 | A transcrição do áudio das entrevistas | 89 |
| 4.7 | Procedimentos de análise: a Análise Proposicional do Discurso (APD) | 93 |
| 4.8 | Sobre a guarda e o destino dos dados produzidos na pesquisa | 103 |
| 4.9 | Retorno dado à instituição | 104 |
| 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO: ÁRIA | 105 |
| 5.1 | Caso 1: Tétis e Aquiles, “um menino onça” [FDpSR+] | 105 |
| 5.2 | Caso 2: Psyché e Eros, “passo o dia beijando ele” [MFDIACpSN+] | 114 |
| 5.3 | Caso 3: Gaia e Cronos, “o pai não tem força” [MFDTpaTR-] | 124 |
| 5.4 | Triangulação: de fontes de dados e dos casos estudados | 134 |
| 6 | CONCLUSÃO: APOTEOSE | 143 |
| | REFERÊNCIAS | 150 |
| | APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 159 |
| | APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição de coleta de dados | 163 |
| | APÊNDICE C - Roteiro de pesquisa A: cadastro dos responsáveis | 164 |
| | APÊNDICE D - Roteiro de pesquisa B: Roteiro das entrevistas | 168 |
| | APÊNDICE E - Roteiro de pesquisa C: Elementos de observação das crianças . | 170 |
| | APÊNDICE F - Fluxograma de seleção dos participantes da pesquisa | 172 |
| | APÊNDICE G - Orçamento da pesquisa | 173 |
| | APÊNDICE H - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos | 175 |
| | APÊNDICE I - Folha de aprovação do comitê de ética | 176 |
| | APÊNDICE J - Grelhas de proposições de Tétis e Aquiles | 177 |
| | APÊNDICE K - Grelhas de proposições de Psyché e Eros | 190 |
| | APÊNDICE L - Grelhas de proposições de Gaia e Cronos | 204 |
| | APÊNDICE M - Amostra da grelha de proposições | 220 |

1 INTRODUÇÃO: PRELÚDIO

1.1 Cognição, narrativa e Psicanálise: nossos argumentos e hipóteses

*"O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção.
Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes?
Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?" Walter Benjamin
(BENJAMIN, p. 222-223)*

1.1.1 A Estruturação do Sujeito Falante

A preocupação com a descrição das origens de determinada experiência ou fenômeno e o compromisso com a construção de uma narrativa que represente um marco zero é o mais nobre dos questionamentos. Sob seu ímpeto nascem a Literatura (na forma primordial da Mitologia), a Filosofia e, num certo sentido, a Ciência mesma (PINO, 2005).

Sob a égide desse movimento, desenvolvem-se algumas das mais importantes pesquisas psicológicas que buscam melhor compreender como se estrutura a cognição humana e em que condições são dados os primeiros passos de cada um dos processos mentais. Destes, consideramos que o exercício da fala ocupa lugar privilegiado por ser uma marca distintiva do humano. Além disso, o exercício da fala impõe ao falante uma mudança psíquica disparadora das mais variadas consequências preconizando, assim, uma série de outras mudanças. Bruner dirá que quando uma criança “adquire linguagem” ela passa a “conseguir coisas com a palavra” (BRUNER, 2007, p. 14), razão pela qual se estabelece aí um marco indelével.

Também por sua complexidade, o estudo geral sobre a ocorrência da linguagem é uma seara inesgotável e ainda, em virtude das querelas a serem exploradas doravante, inóspita. Nesse contexto, entendemos como bem vinda a presente pesquisa se pretende à análise de um determinado contexto discursivo que virtualmente possa contribuir (ou impedir) com seu início. Esta será pesquisa indubitável e inequivocamente oportuna tanto para o campo da Psicologia Cognitiva (onde se desenvolve) quanto para o campo da Psicanálise (com quem dialoga).

Ao afirmar que consideramos o falar uma marca distintivamente humana estamos denunciando nossa visão acerca da cognição. A menção a uma *distinção* humana faz referência à dialética *homem ↔ natureza* (correlata à oposição *natureza ↔ cultura*) encontrada na obra de autores como Lev S. Vygotsky (2001) que identifica as chamadas funções mentais superiores

como aquelas específicas dos homens e, como tais, demarcadoras de um espaço propriamente humano (PINO, 2005) e, como tal, *distinto* da natureza.

Conceber o humano como algo que se separa da natureza significa dizer que, no curso de sua evolução, ao entrar em cena o que chamamos de *consciência*, o ato de nascer torna-se insuficiente para inserir a cria humana numa esteira de assimilação natural dos atributos humanos sendo imprescindível um determinado contexto sociohistórico que medie (propicie) a ocorrência de nossas competências cognitivas: dentre elas a fala.

As chamadas *crianças selvagens* (ou *crianças lobo*), das quais o mais famoso talvez seja Victor de Aveyron (o *l'enfant sauvage* imortalizado pelas lentes de François Truffaut (1970) e que na imaginação literária de Rudyard Kipling transformou-se no personagem Mogli) são talvez a maior evidência de nosso pressuposto de base: a ocorrência da fala não se constitui numa conquista necessária e automática da espécie; ela não prescinde de mediação e carece de um outro que medie sua incorporação.

O exemplo de tais crianças é alardeantemente ilustrativo porque demonstra, seguramente, que embora tais infantes tenham nascido dotados de todo o somatório de conquistas filogenéticas da espécie humana, assumiram, em contrapartida a qualquer determinação inata e gatilhos ontogenéticos, os padrões comportamentais dos “outros” que operaram prestativamente como seus cuidadores lhe fornecendo um contexto (LIMA, 2006), mesmo que fossem de outras espécies como gorilas, macacos, cães, lobos ou mesmo porcos (conforme a exígua casuística a esse respeito).

Se por um lado tais casos são pouco numerosos, por outro são absolutamente expressivos. Os de que dispomos nos impedem de investigar o fenômeno a fundo, entretanto sua incidência opulenta (100% das crianças que, tendo sido criadas por animais fora do chamado espaço humano, reproduziram as características das espécies pelas quais foram cuidadas em detrimento daquelas que naturalmente se lhes esperaria) nos mostram que nem mesmo o bipedismo e o uso do polegar opositor como pinça podem ser considerados conquistas irrevogáveis da espécie humana, visto que as tais crianças reproduziam com fidelidade o padrão motor de cada espécie e não o esperadamente humano. Não só este, aliás. Além de tal padrão, todas as suas características incluindo postura, ruídos, padrões alimentares construídos foram aqueles apresentados pelas espécies cuidadoras sugerindo que esses *outros* de seu contexto mais imediato têm papel determinante na construção de um padrão de funcionamento mental.

É retumbante o dado de que a eleição do “cuidador” como matriz de comportamentos (em detrimento a todos os elementos intramundanos que estavam disponíveis sensorialmente aos pequenos) não foi em função de semelhança corporal (visto as evidentes diferenças

interespecíficas), mas o fato de terem oferecido algo: possivelmente o cuidado que se lhes assegurou a vida.

Tal dado não é sem importância: ele nos autoriza a pelo menos supor, como hipótese de trabalho, que na estruturação do sujeito (na construção de seus atributos cognitivos, mormente a fala) há um ordenador originário, algo referente a uma espécie de dívida simbólica, uma retribuição afetiva pelo que foi dado inicialmente e “quitada” na incorporação das insígnias desses “outros”.

Evidentemente nosso refinamento filogenético nos deixou prontos para tais feitos, mas eles não parecem ocorrer forçosamente após o disparar de um gatilho desenvolvimentista: tais crianças sugerem que a prontidão corporal (alcançada primeiro filo e depois ontogeneticamente) embora *necessária*, não é *suficiente* se não houver uma “incitação a” que viria por parte de um outro (nessa pesquisa identificado como a figura do cuidador, mormente a mãe).

Para Vygotsky (2001), a criança, ao aprender as habilidades necessárias para realizar uma determinada tarefa cognitiva em colaboração com o adulto, também irá aprender os tipos de tarefas cognitivas valorizados culturalmente (VYGOTSKY, 1989), “aquelas habilidades que são necessárias para alguém tornar-se um membro da cultura” (MACEDO e SPERB, 2007, p. 235).

Tal colocação é concorde com o aspecto afetivo que queremos salientar com essa pesquisa especificamente, com o caráter de reconhecimento que implica na reprodução de um gesto transmitido por um outro. Bruner (1997) salientará que dentre essas aptidões fornecidas pelo em torno (nosso contexto imediato) está a habilidade narrativa que confere, por sua própria natureza, uma regularidade (previsibilidade e estabilidade) à vida social da criança (SILVA e SPINILLO, 2000) de modo que a prontidão para o narrar (evidenciada com o aparecimento da fala) é não só fornecida mas também moldada por um *outro*.

Nossa curiosidade pela compreensão da tessitura do contexto narrativo e de seu possível papel eliciador da fala oralizada nos levou entrevistar mães de crianças que estão em idade esperadamente ótima para tal feito e, no entanto, simplesmente não falam: mães de crianças corporalmente saudáveis e com suspeita de autismo.

Com “corporalmente saudável” dizemos da criança que não possui em sua história clínica registro de surdez, déficit cognitivo, lesão em algum órgão diretamente relacionado à fala ou alguma causa corpórea imediata e evidente que responda, por si só, pelo quadro de mutismo apresentado. Com suspeita de autismo nos referimos à criança que procura atenção

especializada (em nosso caso um CAPS infantil), de referência no tratamento do transtorno autista.

As três crianças que tomamos para estudos foram encaminhados por seus pediatras com suspeita de autismo para uma avaliação formal e diagnóstico. Para nós essa foi a situação ideal, já que pretendemos tomar duplas (de mãe e criança) que não se submeteram ainda a nenhum tratamento que intervenha diretamente em seu padrão de produção narrativa.

Considerar os “*que ainda não falam*” como “*autistas*” se dá em função de uma hipótese freudiana (FREUD, 1969d), tomada igualmente como pressuposto deste trabalho, a ser explorada mais adiante com a propriedade e a atenção devidas, que postula um estado de *isolamento autístico* como constitutivo de toda criança sendo fase do processo de estruturação definido acima (atravessado, bem ou mal, por todo infante).

É nesse sentido que uma criança que ainda não fala, conforme atesta numerosa literatura (AZEVEDO, 2004); (BERGÈS e BALBO, 2002); (BERGÈS e BALBO, 2003); (BETTELHEIM, 1987); (CAVALCANTI e ROCHA, 2001); (KLEIN, 1994); (LAURENT, 1998); (LAZNIK, 2004); (LAZNIK-PENOT, 1997); (MELMAN, 2004b); (ROCHA, 1997); (FREUD, 1969d), ao apresentar o conjunto de sintomas que os manuais diagnósticos usam para caracterizar tal quadro, é considerada aqui como (ainda) autista. Retornaremos a isso.

Consideramos também o campo múltiplo aonde o tema se insere. Não somente as definições, mas também os dados epidemiológicos mudam severamente (variando desde um caso dentre dezenas de milhares a um caso em uma centena, e isso para uma mesma população como veremos doravante). Tais variações (de definição e expectativa de incidência) demonstram antes de mais nada uma falta de acordo em relação a uma definição de autismo e nos permitem supor que, não raramente, as abordagens falam de coisas distintas sob a mesma etiqueta de *criança autista*, razão pela qual prezamos por uma definição precisa e objetiva sobre o que entendemos por tal termo.

Guardaremos um capítulo para comentar nossas leituras feitas sobre as diferentes abordagens e o que chamamos adiante de “querela etiológica”. Entretanto, desde já citamos uma valiosa Tese de Doutorado (DA SILVA, 2010, p. 14), que investigou um outro aspecto do mesmo tema, e que em sua rigorosa revisão da literatura citou importantes estudos que buscam uma causa para o autismo em: uma correlação genética, como Grupta & State; em alterações neuroanatômicas na estrutura mórficofuncional do cérebro, como Gadia; ou estudos que associam os comprometimentos observados no autismo a uma disfunção no lobo frontal do cérebro, como os estudos de Bosa.

Tendo lido esses e outros autores, a Dra. Emanuelle (DA SILVA, 2010) conclui que embora os estudos tenham avançado em número, os achados continuam ainda confusos e tão dotados de sentido em sua própria área, quanto destituídos de um sentido interdisciplinar, de modo que a questão principal desses estudos (a causa do autismo) permanece sem resposta: quanto à “etiologia do transtorno autista não foi possível, ainda, identificar um marcador biológico (ou conjunto deles) específico que seja causador” (Da Silva, 2010, p. 14). Concluímos o mesmo com nossas leituras e as apresentaremos no capítulo específico sobre o tema.

Diante dessa Babel onde muito se diz e pouco se compartilha, não ousarei emitir palavra de ordem ou sair da pequena área onde considero ser a de visibilidade para meus pressupostos e método. Por essa razão, nosso não desejo de explicação causal nos levou a descartar, na escolha dos sujeitos, crianças com evidência de alguma lesão, déficit auditivo ou cognitivo, ou qualquer inscrição física que responda diretamente pelo atraso no aparecimento da linguagem visto que não intentamos uma disputa sobre alguma causa primeira.

Em absoluto respeito às riquíssimas contribuições ao tema trazidas de fora das ciências do espírito (oriundas da farmacologia, medicina, psiquiatria e neurologia), não cutucaremos nossos limites epistemológicos a vara curta da imprudência onipotente. Uma visão interdisciplinar chegará um dia, sem dúvida, mas no momento a pretensão é exígua: temperar um pouco do que se tem conseguido sobre o tema em Psicologia Cognitiva com as contribuições da Teoria e da Clínica psicanalíticas (sem a ousadia de esgotar o tema). Entendemos ainda que o contexto geral onde tal diálogo ocorrerá serão as perspectivas narrativistas.

Fomos portanto rigorosos no intuito de, durante a seleção dos participantes da pesquisa, desprezar aqueles que apresentavam indícios desse lugar de excessão biológica a fim de melhor compreender, como dissemos, o processo *normal* de humanização (PINO, 2005) e como este pode ser impactado por determinado contexto discursivo. Processo postulado por Freud, mas que é inteiramente concorde com a ideia vygotskyana de uma cognição forjada pela alteridade e do papel príncipe de um *outro* que opere como embaixador da cultura que é quem incita uma criança a falar.

Encontramos a mesma ideia desenhada em linhas gerais por Bruner (2007) em seu clássico “Como as crianças aprendem a falar” quando considera que: a) o bebê constrói sua língua no intercâmbio com seu cuidador (mormente a mãe); b) dizer que as crianças falam por mera imitação é uma explicação fraca; c) suas propriedades de referir e significar sugerem que a fala é competência específica, não *aprende-se* a falar como quem aprende as demais capacidades que compõem nosso acervo de aptidões; d) a disposição inata é insuficiente (BRUNER, 2007); e) a criança parte de um “fora” e aprender a falar equivale a uma “entrada

na linguagem” no sentido de que “a criança tem de dominar a estrutura conceptual do mundo, que a linguagem representará – o mundo social e o mundo físico” a fim de “tornar as suas intenções claras pela linguagem” (BRUNER, 2007, p. 33); f) há uma dimensão de um *pedido* em questão na utilização e no aprendizado da linguagem, dimensão há muito subestimada.

Nossa hipótese de trabalho é, portanto, que a incorporação das características humanas (das quais a linguagem é a mais expressiva) não ocorre de modo natural (automático), mas como uma resposta do sujeito a um imbricado complexo de fatores externos a si (fatores de natureza afetiva e cognitiva) que se alinham a um contexto de determinantes corporais naturais que, articulados, o convidam a falar. Esse processo teria o cuidador como uma figura de referência afetiva (objeto de amor dessa criança) e que operaria com suas condutas discursivas (narrativas) instigando a criança a falar. Desse modo: a) essa mediação é feita por um cuidador; b) o cuidador não é um mero exemplo didático fornecedor de amostras do idioma; c) a criança participa ativamente, com seu desejo, de todo o processo não figurando como mero objeto inerte.

Desenha-se aqui o problema de pesquisa que investigamos ao entrevistar os cuidadores: como podemos entender o contexto narrativo (estabelecido por determinadas condutas narrativas maternas) em relação ao atraso no aparecimento da linguagem? Podemos entender esse contexto narrativo circundante como uma isca colocada para que a criança morda ou não o anzol simbólico?

Para isso investigamos e analisamos, sob as perspectivas narrativistas e psicanalítica, como as condutas narrativas maternas podem interferir no fornecimento de elementos necessários para a ocorrência da fala em crianças.

1.1.2 O *Outro* narrador e sua importância

Estabelecidas nossas bases, entendemos que tal estudo traz importância para a literatura sendo portador de contribuições não somente no diálogo que estabelece com as diversas concepções sobre a ocorrência da fala como também para o próprio campo de estudo das narrativas. Ao examinar as fontes clássicas descobrimos que:

O discurso narrativo nela [na literatura clássica] se apresenta sempre desvinculado do processo de aquisição de linguagem propriamente dito (...). Sua aquisição é tratada como se se desse em paralelo a esse processo fundamental, ou ainda como se se reduzisse a uma questão de uso da linguagem, secundária e subordinada à indagação sobre o conhecimento que regula esse uso. (LEMOS, 1992, p. IX-X).

Os estudos comuns acerca do tema importam da linguística os aspectos sintáticos, semânticos (tanto lexicais quanto sentenciais) e fonológicos sobre a aquisição de linguagem e negligenciam a “narrativa como lugar empírico privilegiado para compreender a natureza do processo a que a criança é submetida pela própria linguagem” (LEMOS, 1992, p. X). Privilegiado considerando-se que se a criança tem como referência primordial o chamado “aqui e agora” (LEMOS, 1992, p. X), referências linguísticas que apontam para o mundo imediatamente experimentado, as narrativas apresentam um modo de convocação à oralidade no que instauram no universo da criança uma relação com um não-presente: o narrado é sempre um além do concreto.

As narrativas dos cuidadores seriam então a convocação ao exercício da fala quando: a) testemunham o valor simbólico de atitudes infantis atribuindo-lhes sentido preenchendo o buraco da indeterminação com uma atitude interpretativa (quando por exemplo se supõe uma demanda na criança); e b) ao trazer o mundo à criança por meio de um não-presente trazido do passado ou do universo ficcional (quando lhe narra histórias).

Sobre esse ponto, entendemos que um discurso narrativo, que inclua a criança como personagem do mundo dos falantes, é necessário para convidá-la ao exercício da fala. E por fazer isso narrativamente, tais atos foram posteriormente retomados nessa pesquisa como nossa unidade de análise sendo que, por essa sua dimensão ativa, foram nomeados de *condutas*: as condutas narrativas.

Nesse sentido o outro narrador é entendido como algo além de um mero fornecedor de um repertório que pode ser re combinado. O narrador e seu discurso figuram aqui em caráter ativo e operante como uma força de referência capaz de capturar a criança possibilitando-lhe fixar o que antes era indeterminação e deriva numa cadeia de significantes enquanto uma sentença completa e dotada de um sentido reconhecível por um outro integrante da cultura (LEMOS, 1992).

A exposição a um discurso narrativo representará então, na experiência semiótica da criança, o mais importantes dos eventos linguísticos por representar uma saída do solilóquio para o engajamento discursivo (no que há de um lado a interpretação de uma determinada sentença infantil ao se supor que a criança quer contar algo com suas lalações ou com seu corpo; e a contrapartida em termos de uma mensagem enviada na forma de uma história contada).

Quando uma criança é inserida, na condição de personagem dotado de uma identidade (um nome), dentro de uma história (familiar ou ficcional) narrada, ela é significada como parte de um texto composto: recebe um estatuto simbólico, algo que a represente tornando-se, não obstante, parte integrante de tal texto (ela própria torna-se também significante). Aí se inaugura

um tipo de relação com a linguagem na medida em que a criança caminha para um momento posterior em que não seja mais necessário que um outro interprete suas ações gerando aí um sentido, podendo fazê-lo ela própria enquanto autora de uma narrativa sobre si.

Lembremos que estudos de autores de referência indicam que o costume de contar histórias sobre o passado aceleram o desenvolvimento e respondem diretamente pela construção de um senso de identidade, memória autobiográfica e desenvolvimento de competências cognitivas colaborativas (NELSON, 2003, p. 15).

Tais considerações tornam claros nossos *points de départ* teóricos. Seguiremos nossa pesquisa mergulhando, alternadamente, na Teoria Psicanalítica (com sua ideia de um isolamento autístico constitutivo) e nos estudos narrativistas (considerando a importância de condutas linguísticas de natureza narrativa para a emergência da oralidade).

Desde os primórdios da experiência analítica, já desde as hipóteses inaugurais, Freud supunha que as formações do que ele chamou de Inconsciente (lapsos, chistes, atos falhos, equívocos, sonhos, esquecimentos) eram dotadas de uma inesgotável possibilidade narrativa cuja atualidade era o que estava em questão a cada sessão com seus analisantes.

Mais do que recordar um passado doloroso, construir uma narrativa sobre si próprio e sobre sua história pessoal respondia por uma atualização desse passado que, tornando-se novamente presente, abria uma possibilidade de mudança para determinados padrões de repetição assumidos involuntariamente pelos sujeitos (e que a partir daí demandariam uma análise) (RAMALHO, 2006, p. 28).

As dimensões viva e presente a que Freud atribui à experiência de narrar é confirmada nos estudos narrativos feitos em Linguística, Filosofia e na Psicologia. Vemos Benjamin em seu celeberrimo “O Narrador” (2008) garantindo-nos que a narrativa não está interessada no mero informar, já que “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2008, p. 205). O narrar é o fluido que mantém flexível e atualizável o barro do artesão; é o calor que conferirá plasticidade ao metal tornando eficaz a martelada do ferreiro.

Tal afirmativa não dista significativamente do objetivo de uma análise e o que dela se espera em termos de efeitos: a possibilidade de criar uma narrativa de si que permita ao narrador investigar e ponderar (de modo imbricado e comprometido com os efeitos gerados em si) sobre “a trama de narrativas que decidiu sua presença nesse mundo e que o tenha amarrado em algo que se repete” (BETTS, 2005, p. 36). Desse modo “a história do sujeito, que se reordena através da fala endereçada ao interlocutor, na medida em que haja escuta, se reescreve” (BETTS, 2005,

p. 36). Narrativa que se faz reatualizável na continuidade do processo e autonomamente reatualizável após a alta do mesmo.

Já no final da vida, num de seus mais importantes trabalhos, o “Construções em Análise” (FREUD, 1969c), o sábio de Viena não só reafirma que a cura dos sintomas estava alicerçada na narrativa que os pacientes eram capazes de fazer de sua própria história, mas que essa narrativa não era composta por mera recordação dos vestígios findos de um existido que, mesmo tendo passado, deixou vestígios a serem *recuperados*, mas em uma (re)construção feita a partir de fragmentos encontrados na arqueologia pessoal, semelhantes às fundações encontradas nos trabalhos de escavação, e que como àquelas sugeriam sustentações possíveis (nunca cabais) para complementar o que o tempo apagou: dava com isso a dimensão construtora e atualizadora das narrativas em detrimento das teorias que a entendem como mera recuperação.

Ainda nesse texto, produzido no momento mais maduro de seu pensamento (apenas dois anos antes de sua morte), Freud diz que os traços que percebemos e que serão conteúdo mnêmico são na verdade fragmentos (vestígios) comparáveis aos de uma fundação pré-histórica encontrada por um arqueólogo. O fato de que o fundamental de nossa história não está acessível por um registro fotográfico que espelhe a realidade ocorrida faz com que caiba ao sujeito a tarefa de complementar as fissuras do passado (traços mnêmicos) com narrativas de si.

Toda a casuística freudiana viria demonstrar a mesma ideia que evocamos aqui neste trabalho: a aposta de que no percurso de todo sujeito em sua estruturação, há, de saída, a assimilação de uma narrativa inicial (vinda de um outro) e que teria o efeito de coagular em nosso psiquismo um somatório de expectativas do sujeito acerca de si mesmo e de padrões de apreensão do mundo. No entanto, tal narrativa não é capaz de representar totalmente o sujeito por ser insuficiente para reparar os traços ausentes já mencionados.

Para o sujeito, essa narrativa inicial teria então o efeito de um enigma cuja tentativa de solução nos levaria a um incontável de outras narrativas pessoais, sendo um processo analítico um meio ótimo para a criação de tais versões dando ao analisante a capacidade de transitar por tais variações. Uma análise seria interminável no sentido da não possibilidade de uma versão definitiva e total, mas terminável no sentido de que o paciente chegaria, com o passar dos anos, ao ponto de poder fazer isso por si só, prescindindo dos cheques mensais que emite ao seu analista (FREUD, 1969b).

A essa versão original (que pode ser uma sentença complexa ou uma simples palavra que represente o “a que veio” o sujeito dentro do contexto familiar) será chamada por Jacques Lacan de S_1 : S para significante e o índice “1” para determinar um significante mestre que ordena toda a sequência vindoura de demais significantes $S_1, S_2, (...), S_n$ (que operarão como

versões sucedâneas desse significante primordial). Essas ideias foram transformadas em constantes para que pudessem ser expostas graficamente (num momento de formalização do seu ensino) e para serem pensadas em termos de combinação de significantes dando a isso um caráter mais claramente discursivo e, cremos, decisivamente narrativo, à combinatória que responde pelo aparecimento do sujeito e pelo exercício da função da fala no campo da linguagem (LACAN, 1998e).

Tais considerações constituíram num enorme ganho para o campo pois, quando Lacan propõe que os sintomas que levam um paciente a uma análise possuem estruturas linguageiras, está cogitando que as mesmas são necessariamente: a) lógicas, b) abordáveis por meio da fala e c) reorganizáveis narrativamente. Narrar é então construir experiências: é o endereçamento da palavra narrada a um Outro (experiência a que Freud chamou de transferência) que faz o curso do caudaloso rio da construção. De Conti nos diz que por meio da narrativa “o paciente poderá simbolizar o que não estava ainda simbolizado e passará de ator da história de sua vida para autor da história narrada” (DE CONTI, 2004, p. 57) evidenciando as funções elaborativa e reorganizadora da narrativa.

É desse modo que, dentro ou fora de uma análise, a narrativa, no ato mesmo de sua enunciação (sempre num *a posteriori* ao evento a que se refere), tem a força de produzir um lugar de verdade e implicar o sujeito nos rumos de sua história que pode, graças à narrativa, ser (re)organizada. Mais que isso, podemos dizer, como Ricœur, que uma experiência só será experiência quando for simbolizada e organizada narrativamente (RICŒUR, 1993).

Ainda em solo psicanalítico colhemos, na vertente de uma de suas férteis veredas, a ideia de que o sujeito somente passa a existir no mundo, possuindo algum estatuto simbólico, a partir da rede de narrativas que tece a sua vida antes que este venha a nascer. Um modo de dizer que antes de ser uma entidade biológica iniciada no parto, bem antes disso (antes mesmo da concepção), o sujeito humano existe no discurso de seus cuidadores, na forma da palavra ou de uma vaga expectativa, os outros significativos (primeiro afetiva depois simbolicamente) que o capturam e engendram num emaranhado de desejos próprios e que fazem o “não nascido ainda” ser possuidor de um nome (que possui uma significação para a família), de um quarto com determinados apetrechos, da preferência por determinado clube de futebol, etc. Tudo isso antes mesmo de ser possuidor de um corpo. A crônica de Drummond, escolhida para epigrafar esse trabalho, é extremamente expressiva nesse sentido:

O filho já tinha nome, enxoval, brinquedo e destino traçado. Era João, como o pai, e como aconselhavam a devoção e a pobreza. Enxoval e brinquedo de pobre, comprados com a antecedência que caracteriza,

não os previdentes, mas os sonhadores. E destino, para não dizer profissão, ou melhor, ofício, era o de pedreiro, curial ambição do pai, que, embora na casa dos 30, trabalhava ainda de servente. Tudo isso o menino tinha, mas não havia nascido. Eles nascem antes, nascem no momento em que se anunciam, quando há realmente desejo de que venham ao mundo. O parto apenas dá forma a uma realidade que já funcionava. Estas imaginações, ditas assim, parecem sutis; mas não havia sutileza alguma em João e sua mulher. Nem o casal percebia bem que o garoto rodava entre os dois como ser vivo; pensavam simplesmente nele, muito, e confiados e de tanto ser pensado João existiu, sorriu, brincou na simplicidade de ambos. (...) Escolheram o sexo e a profissão do filho; a mulher escolhera a cor, um moreno-claro, cabelo bem liso, olhos sinceros. Não havia nada de extraordinário no menino, era apenas a soma dos dois passado a limpo, com capricho. (...) Nascer seria uma mera formalidade. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2008, p. 132-133)

Embora esse emaranhado de projetos não seja necessariamente assumido pela criança em seu advir (que pode, como faz com o peito, regurgitar todas essas pretensões), o fato mesmo de haverem (ou faltarem) tais investimentos não é sem efeitos. E quando falamos em **determinação** em alguns momentos do capítulo subsequente assumimos esse sentido: não o de uma incorporação necessária daquilo que vem de fora, mas de uma **impossibilidade de ignorar o contexto** de modo que sua negação seria, ainda assim, uma modalidade de resposta.

Em uma célebre entrevista concedida de improviso à sua filha única Maria Julieta, Carlos Drummond de Andrade (1984) diz que um homem livre somente seria possível num terreno ideal, pois mesmo que fôssemos dotados da tão sonhada capacidade de catalogar integralmente nossos mais ínfimos pensamentos e responder conscientemente por cada um de nossos gestos e escolhas, restaria ainda o tal filtro do contexto que já determinaria em alguma medida esse homem, vetando-lhe a quimérica liberdade (nascemos em uma época, um determinado país, nos é oferecido determinado idioma, determinado conjunto de vestes, etc).

Somos então determinados no sentido de que algumas coisas são postas mais próximas que outras e apresentadas anteriormente: um homem não determinado seria um homem isento de contexto e é ante a esse “algo que vem de fora” que a Psicanálise supõe que o sujeito responde, fazendo com que, estando este implicado por seu desejo, não possa existir culpados por sua condição (sobretudo nos complexos casos de autismo infantil).

Esta é a razão pela qual a compreensão das narrativas dos cuidadores, tanto as que antecedem quanto as que circundam o sujeito, são de capital importância para a compreensão de como as crianças vão paulatinamente se encaixando neste mundo ou recusando-o. Observar “quando” e “como” tais narrativas ocorrem ou faltam são recurso capital para compreender o processo de humanização e os eventuais entraves nesse processo.

É por isso que anunciamos já no frontispício deste trabalho nossa aposta no encontro entre o estudo das Narrativas e a Psicanálise considerando que tal reunião será não só possível, mas, quem sabe, um *sacrum commercium*¹ no sentido de que ambas, muito provavelmente, descobrirão ser virtualmente detentoras de um *agalma*² (PLATÃO, 1973) pertencente à contraparte.

Conforme Josselson (2006), em Psicologia, a narrativa visa a compreensão da experiência humana, o modo como construímos sentido do mundo que nos cerca: “visa compreender a experiência humana como uma forma de construção de texto, fiando-se no pressuposto de que os humanos criam suas vidas através de um processo autobiográfico semelhante à produção de uma estória”³ (JOSSELSO, 2006, p. 4); estória que não se cria a partir de “fatos” concretos já que em âmbito pós-moderno estes, os ditos “fatos”, não existem sem o cotejamento com o contexto em que são produzidos, não havendo portanto para essas correntes a ideia de “fato em si” (JOSSELSO, 2006, p. 4-5). Podemos dizer, inclusive, acerca desse lugar comum pós-moderno, que a atenção obstinada aos contextos são o grande tesouro hermenêutico de nosso tempo.

Dessa pluralidade podemos recolher algumas definições razoavelmente comuns e vê-las se impondo para a pesquisa científica (em Psicologia Cognitiva, Linguística e Filosofia) em estatuto semelhante ao que ocupa em Psicanálise: como um princípio organizador da experiência humana.

Com princípio organizador da experiência humana queremos dizer que a narrativa é um modo privilegiado que tem os sujeitos falantes para organizarem suas experimentações e se atrelarem à cultura (incorporando suas ferramentas). Através das construções narrativas os mesmos podem reorganizar sua identidade e seus vínculos, supor a existência de um outro (interlocutor) e responder pelo senso de identidade e manutenção da congruência em uma sentença proferida.

Estudos sugerem que o discurso narrativo reproduz a forma básica do psiquismo humano (BRUNER, 1998) e que é, portanto, uma forma discursiva privilegiada (BRUNER, 1997), sobretudo considerando-se a premissa de que diferentes estruturas discursivas desencadeiam diferentes processos cognitivos. A narrativa surge, assim, não como espelhamento de uma realidade cognitiva pré-existente, mas como ato criador de sentido e, conseqüentemente, de mundo. Ousamos dizer que a narrativa responderia pela densidade

¹ Sagrada união, conforme a fórmula latina da liturgia católica para oficializar matrimônios.

² Palavra usada por Platão para designar o que seria a jóia suprema do amor, o objeto por excelência ao mesmo tempo precioso e não identificado.

³ Tradução nossa.

mesma desse mundo, sendo ela um elemento central da conduta cognitiva humana, aquele de que prioritariamente lançamos mão quando há quebra do canônico: quando precisamos de sentido para reparar o mundo ocasionalmente desorganizado.

O sentido cuja organização o ato narrativo possibilita, é um dos processos da esfera mental e funciona em termos de arranjar os elementos da consciência em episódios significativos (POLKINGHORNE, 1988). Com essa ideia Polkinghorne (1988) nos insere no campo das múltiplas realidades enquanto subsistemas da *mental realm* (esfera mental).

Este autor é ainda responsável por uma ideia que nos aproxima ainda mais de uma definição de unicidade: “the aim of the study of narrative meaning is to make explicit the operations that produce its particular kind of meaning, and to draw out the implications this meaning has for understanding human existence” (POLKINGHORNE, 1988, p. 6). Existência humana entendida em toda a sua complexa teia de representações, afetos, padrões diversos que são todos sociohistoricamente situados (JOSSELSO, 2006) e impassíveis de uma adequada compreensão fora desses elementos que se entrelaçam em um contexto (do latim *contexere*, a palavra contexto significa teia, já a sugerir um entrelaçamento) e que possui sempre um representante (um outro).

Diante da citada e múltipla teia (*contexere*, contexto) precisamos que ao falar em narrativas queremos destacar, sobretudo, três características estruturais:

- a) A construção de narrativas figura como uma atividade central da cognição (BRUNER, 1998) e da existência humanas (BRUNER, 1997);
- b) Há uma ligação entre a dimensão da produção de significado à condição da existência humana (POLKINGHORNE, 1988);
- c) A dimensão hermenêutica da linguagem emerge da teia de relações que se estabelece entre as palavras, constituindo uma matriz narrativa para a fala. Tal dimensão atinge o núcleo da existência humana fazendo com que a mesma se caracterize por um processo contínuo de construção de significado (FONTE, 2006) que teria nas construções narrativas sua principal forma de atuar (GONÇALVES, 2000).

Importante também salientar que, assim como qualquer tema em ciências humanas, “in psychology, the term narrative maintains a variety of senses” (SCHIFF, 2007, p. 28). Mesmo assim, diversos autores (BAMBERG, 2007) empreendem uma tarefa de reunião das contribuições da *narrative psychology* (SCHIFF, 2007) buscando uma zona de reconhecimento comum.

Ainda sobre tais estudos, é importante igualmente mencionar que parte considerável deles debruçam-se **sobre** as crianças. Os primeiros estudos nesse sentido buscavam entender as

produções narrativas das crianças (por meio das chamadas *narrativas de si*). O que pretende este estudo, em contrapartida, é retroceder ainda mais o relógio do tempo individual e, considerando que existe um *como* (um processo) para que as crianças se tornem integrantes do Universo da língua, entender se existem possíveis inter-relações⁴ entre um contexto narrativo e o aparecimento da fala.

Desconhecemos, em solo psicológico, trabalhos que abordem **especificamente** o que aqui chamamos de condutas narrativas maternas em relação à crianças quanto à sua entrada no âmbito da linguagem oralizada, ou seja, que investiguem se entraves no exercício da linguagem podem ser compreendidos à luz do que circunda a criança em termos de um contexto discursivo específico que pretensamente demanda da criança ainda não falante uma resposta de natureza linguística pela suposição de um sentido nos atos infantis.

Considerando o foco que a Psicanálise tem no chamado *advento do sujeito* e suas múltiplas e ricas metáforas explicativas do aparecimento do humano; apreciando a primazia que esta dá à fala em seu bojo teórico; e, por fim, levando em conta ainda o fato de esta ter escrito ricos capítulos da história da pesquisa narrativa (sobretudo ao dissociá-la da mera recordação), pensamos ser a Psicanálise a melhor opção teórica para nos fornecer tais elementos explicativos sobre o que se passa no psiquismo do infante e a qualidade de sua relação no momento em que iremos tomá-los (em função da análise que pretendemos fazer do discurso narrativo que haverá ou não em torno dos sujeitos tomados para a pesquisa). A Psicanálise nessa vertente clínica, aliada à pesquisa narrativa no estado em que ela é tomada comumente na pesquisa científica atual, formará o binômio teórico que funcionará de *parquet* para nossa pesquisa.

Assim, é da Psicanálise, nas suas teorias explicativas sobre o exercício não natural da fala, que encontramos ideias que nos ajudaram a compreender melhor o que poderia estar também comprometido (em termos simbólicos e relacionais) quando a criança, a despeito de possuir um aparelho fonativo estruturalmente perfeito, simplesmente não fala.

1.1.3 Entre a casca e o núcleo

Para Bergès & Balbo, dois célebres psicanalistas autores de uma obra imensa sobre o tema do chamado transitivista (BERGÈS e BALBO, 2002), desde quando a criança não passa de um chute inesperado nas costelas de sua mãe, esta (esperadamente) lhe dirige uma bateria

⁴ Conforme o Novo Vocabulário Ortográfico divulgado pela Academia Brasileira de Letras, inter-relação é um dos poucos e felizardos substantivos que escaparam à ceifa do saudoso hífen. O vocabulário está disponível para consulta pública em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23> [ou <http://fwd4.me/ugY>]

de hipóteses quanto à natureza de suas transformações corporais e, posteriormente, quanto ao que seriam as demandas da criança: “está chutando”, “vai ser uma menina”, “tem fome”, “está com frio”, “sente cólicas”, “está com sono”, etc.

Para os autores é justamente o fato de que algum cuidador supõe na criança um sujeito e lhe testemunha o valor de mensagens dos mais diversos gestos e atos que esta é convocada ao mundo das trocas simbólicas. Tal circuito estaria estabelecido no ato mesmo de formular hipóteses, tal como dito. E a esse ato esses autores denominaram de: “O transitivismo (...) é também este processo em que ela [a mãe] introduz quando se dirige a seu filho, porque faz a hipótese de um saber nele” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10).

Com efeito, no que é capaz de sustentar um discurso transativista (o que incita à “hipótese” de que a criança lhe demanda algo: o seio, um cobertor, remédios, etc) “a mãe força o filho a se integrar ao simbólico” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10).

O sorriso que a mãe espera do bebê, eis uma espera que tende a lançá-la fora da posição da Coisa (que Lacan chama de condição objetal). A partir do instante em que espera esse sorriso a mãe dota o filho da capacidade de sorrir, já está concedendo essa antecipação, esse crédito, essa hipótese (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10).

Os dois autores supõem então um *coup de force*, uma forçagem transativista, que impeliria a criança a entrar, por bem ou por mal, primeiramente no campo da fala e da linguagem oralizada e, posteriormente, no campo da linguagem escrita (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10). Desse modo, para tais pesquisadores, toda a sua vasta bibliografia acerca do tema se sustenta em cima de um fundamento repetido à exaustão: a fala oralizada não pode emergir em contextos de ausência de uma postura transativista por parte de um cuidador que ocupe o lugar de Outro (encarnado geral e inicialmente pela mãe).

A conclusão do papel de um agente externo para que a fala surja nas crianças foi defendido após moroso trabalho de revisão de toda a bibliografia sobre o tema do autismo por parte desses dois autores, Jean Bergès e Gabriel Balbo, para quem o autismo não seria uma entidade autônoma “cuja determinação suporia uma etiologia linear ou uma causalidade plurifatorial; mas, ao contrário, como modalidade de resposta do sujeito a fatores que se organizam exteriormente e que tem um ponto de arrimo e de referência que é o Outro” (BERGÈS e BALBO, 2003, p. 8).

Dizer que é uma modalidade de resposta do sujeito não é pouca coisa, é implicar o pequeno nesse processo sacando-o da condição de objeto de uma doença ou de um contexto para onde é empurrado como gado inerte. E neste trabalho falar de um contexto externo é

igualmente sair de uma dimensão etiológica. Dizer, como fez Lacan, que “o ser falante é falante por algo que lhe aconteceu” (JERUSALINSKY, 2008, p. 6) não é apontar culpados, senão supor que há uma proposta de linguagem, um convite a ingressar nesse laço simbólico e que a criança não se faz sem um contexto. Nesse sentido as condutas narrativas seriam necessárias, mas não suficientes visto que há um complexo de outros fatores a serem alinhados para que haja fala.

Tal ideia supõe a fala como um fenômeno proporcionado por um contexto específico que, aqui neste trabalho, suporemos ser narrativo. Considerando o papel de um algo externo na transitivação da linguagem oralizada, é hipótese princeps deste trabalho que um contexto discursivo com uma tessitura própria e de especificidade narrativa seria tal pedra de toque.

O conceito central para o transitivismo berges-balboniano é encontrado na obra de Jacques Lacan: o “grande Outro, quer dizer, a referência que toda palavra faz a um lugar que é o lugar organizador da linguagem e depositário dessa lei que faz com que cheguemos a falar” (MELMAN, 2004b, p. 174). É uma referência a tal conceito a grafia “Outro” com inicial maiúscula no título desta pesquisa.

Esse conceito de Outro é talvez um dos dotes mais valiosos com o qual Jacques Lacan presenteou as ciências do Espírito e é inicialmente definido como o lugar de onde pode ser colocada, para o sujeito, a questão de sua existência e das insígnias de sua inscrição no universo simbólico (LACAN, 1998c)⁵.

Presente desde a década de 50 em seus seminários orais, as diversas formulações sobre o Outro, atravessam céleres toda a obra do autor ganhando em 1968 a titularidade de um seminário: *D’un autre à l’Autre* (LACAN, 2008). Durante todo este percurso – que irá finir somente na década de 80, juntamente com o próprio autor – o conceito aparece sempre costurado a dois tópicos específicos: o tema das psicoses e a questão da entrada do sujeito na cadeia de significantes.

Em 1964, Lacan dirá que “o significante, produz-se no campo do Outro” e, como tal, é quem “faz surgir o sujeito de sua significação” (LACAN, 1985a). Lembremos que significante é tomado sempre na dimensão oral, como “imagem acústica” (LACAN, 1998b, p. 498-503) de modo que os entraves à entrada do sujeito na ordem simbólica seriam tomados a título de quadros em que a articulação da palavra encontra-se comprometida: melancolias, catatonias e autismo.

Sendo assim, todas as menções presentes no ventre deste trabalho ao Outro (grafado com maiúsculas) refere-se a esse lugar simbólico e ordenador do discurso, lugar

⁵ O *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da Psicose*, publicado em 1966 em Paris e em 1998 no Brasil, é onde encontramos a primeira aparição do termo em sua obra escrita.

privilegiadamente ocupado por algum cuidador de referência ao infante. Em todos os demais lugares, ao grafarmos outro (em minúscula) estaremos nos referindo ao sentido léxico do referido substantivo, ou seja, quaisquer pessoas (concretamente falando) presentes no em torno da criança.

Valendo-se desse precioso legado, Jean Bergès & Gabriel Balbo (MELMAN, 2004a, p. 174) consideram que a já referida “lei que faz com que cheguemos a falar” está articulada ao campo desse Outro e é a mesma que impera – conforme o mito edípico freudiano – a renúncia ao primeiro objeto eletivo dos investimentos afetivos primordiais da criança: a “mãe” (geralmente, mas não exclusivamente) é quem encarna inicialmente esse Outro funcionando como tesouro de significantes e embaixadora da cultura (LACAN, 1998a).

A referida abdicação se estabelece então como condição para a ascensão ao universo simbólico no que a criança incorpora as insígnias orais deste Outro para obturar o buraco de sua perda. Em suma: o falar seria aquilo que põe fim ao alumbramento existente entre mãe e bebê ao qual Lacan chama de gozo anunciando ser este mesmo gozo “interditado a todo aquele que fala” (LACAN, 1998f, p. 828): a fala lesa a criança instaurando uma ruptura irremediável com a natureza inserindo-a no conjunto de leis de parentesco e adesão ao sistema simbólico que constituem a base de nossa cultura (PRATES, 2001).

O falar se daria portanto não por um processo de continuidade evolutiva no desenvolvimento da criança, mas como consequência de uma ruptura e produto de um constrangimento atualizado por todo *infant*: o constrangimento de uma perda objetual que equivale a uma perda de satisfação em algum nível, sendo justamente a elaboração deste constrangimento o mote que nos incitaria a falar.

Enfatizamos que o psiquismo não é entendido aqui como algo natural, mas como fruto de uma exposição/imersão na linguagem por meio de diversos tipos de discurso tal como sugerem os estudos do ramo russo da psicologia da linguagem em autores como Vygotsky (2001) e Bakhtin (FARACO, 2009) que partem da premissa básica da importância maiúscula da trama do contexto para a construção de qualquer aspecto de nossa subjetividade.

Todo o ramo russo das concepções sobre o humano (nos ramos da Linguística, Literatura, Filosofia e Psicologia) nos autorizam de algum modo a pensar que ninguém pode falar fora do contexto de um mundo que lhe provoque e lhe inste a uma resposta: um modo de dizer que o mundo da comunicação passa a existir (tornando possível a fala) no momento em que um outro introduz a criança nesse território dando sentido às suas ações de modo que são movimentos específicos vindos do mundo exterior que, ao testemunhar o valor de mensagem dos atos da criança, lhe convocam ao mundo da linguagem e do signo.

Recordamos aqui, como um estribilho, que esta pesquisa não sugere uma responsabilidade (no sentido de culpabilização) da mãe ou de qualquer cuidador por uma possível ausência de investimento ou de providências preventivas não providas à criança. Na história das afasias, onde o autismo escreve as páginas mais densas e também as mais dramáticas, constatamos diversas orientações teóricas e clínicas que vão supor uma estreita relação entre a carência de cuidados maternos e o autismo entendido como doença causada por um agente familiar, as chamadas “Mães Geladeira” ou “Pais Intelectuais” sugeridos por Leo Kanner desde a aurora do tema (KANNER, 1997, p. 170)⁶.

Em lado avesso a tais abordagens, o pé que mantemos na Psicanálise nos obriga a considerar que “por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis” (LACAN, 1998d, p. 873), desse modo consideramos que o autismo é antes de mais nada uma modalidade possível de resposta a uma configuração externa específica de modo que não figura como fado inexistindo culpados pela inexistência do crime (doença causada), visto que a própria criança participa, com a força de suas pulsões, dessa dialética.

Dito em termos psicanalíticos pensamos o autismo não como efeito de um erro, mas como uma resposta de sujeito frente ao Outro que, sendo um lugar que referencia a palavra, pode se confundir em algum momento com o outro socialmente identificável, sendo no entanto mais que isso. Chamar os integrantes da cena (a criança sobretudo) à responsabilização é considerar a não terminalidade do quadro, razão pela qual buscamos, em nosso estudo, diversificar o perfil da amostra (três crianças em momentos diferentes) considerando que o quadro é uma situação em aberto, em franca mutação (nem sempre visível).

Essa postura está condensada no título do trabalho que faz referência a uma metáfora freudiana, datada de 1911, que associa um estado autístico constitutivo (atravessado por toda criança) a um “ovo de pássaro” (FREUD, 1969d). Nessa ocasião, Sigmund estava absorto na tarefa de tentar compreender o desinvestimento do mundo externo por parte de algumas síndromes específicas que acarretavam nas crianças um fechamento em si próprias (das quais o autismo seria síndrome prototípica).

Freud intui então que o *isolamento autístico* é uma fase do “desenvolvimento” da criança pela qual todos passamos, sendo o autismo patológico não uma ocorrência anormal dessa fase, mas uma permanência nela. Desse modo os quadros de afasia notados em crianças corporalmente “prontas” para falar (sendo o autismo o mais radical deles), no curso do desenvolvimento da criança, não é um lugar *para onde se vai*, mas um lugar *de onde não se sai*.

⁶ Retomaremos esse ponto com mais riqueza de detalhes no capítulo sobre a história do autismo.

Freud imagina o filhote de uma ave, encerrado em seu ovo em cuja casca encontra os recursos para a satisfação de todas as suas necessidades de proteção e alimentação. Evidentemente o fundador da Psicanálise não se referia aqui ao processo de gestação, mas a um regime de completude vivido (após o nascimento) por uma criança alienada deleitosamente na teia calorosa do afeto de um outro que lhe dá tudo o que necessita e que se constitui, por isso, num objeto de amor. Cuidador este que teria papel fundamental na quebra da casca do isolamento que representa a condição de mutismo. Tal abdicação passaria então por uma bateria de suposições que convocariam a criança para um *fora* e que na metáfora referida equivaleria à quebra da casca do ovo (ideia que estreita intimamente essa metáfora freudiana com o já mencionado legado de Bergès & Balbo de transitivismo que, por sua vez, apoia-se no conceito de “Outro” de Jacques Lacan).

Por mais óbvia que possa parecer a intenção freudiana, penso que não é demais salientar que o grande vienense não afirma que sejamos tão aves quanto o somos mamíferos ou estender a nossos filhotes todas as propriedades adequadas aos que nascem de um ovo. Sua imagem constitui-se numa *metáfora* e numa *analogia*. Metáfora (dotada, aliás, de um valor estético notável) por promover uma superposição de designações (significantes) no caso *criança* por *filhote de ave* e *autismo* por *casca de ovo*. Analogia por comparar duas realidades distintas por somente um ponto em comum (tal como compete às analogias), a saber, de uma espécie de moratória originária.

A prerrogativa freudiana, contudo, é mais analogia que metáfora, visto que tal imagem aproxima duas coisas distintas por meio de uma pequena zona comum (nesse caso uma característica única, a saber, nosso suposto isolamento inicial). Ou seja, o fato de sermos mamíferos que, em diferenciação dos demais que obedecendo o gongo do instinto, já pulam do ventre mamando e executando em caráter automático as determinações de sua espécie, o bebê humano precisa ser provocado ou, na analogia/metáfora, violar ele próprio o seu escudo primevo – não sem a ajuda de um Outro, tal como hipotetizamos.

Entendemos que deste modo Freud muda paradigmaticamente a compreensão sobre tal fenômeno, já que entendê-lo como a manutenção indevida de um estado “natural” (no sentido de estruturante) lança bases teóricas diferentes das que teríamos se considerássemos o autismo como um lugar de desvio, ou como tendo necessariamente causas meramente corpóreas (uma lesão, por exemplo) e interiores ao sujeito.

Retornando ao fio de nossa meada, a referida abdicação a esse outro amoroso (representante material do já mencionado “Outro”) no que se estabelece como condição para a ascensão ao universo simbólico fará, como já mencionado, com que a criança incorpore as

insígnias orais deste outro tornado Outro para obturar o buraco de sua perda. Essa renúncia será um evento literalmente traumático. No grego τραυμα significa justamente a ferida que se gera quando se arranca algo. Assim a abdicação, enquanto evento de trauma, seria o equivalente à igualmente traumática quebra da casca do ovo de pássaro de que nos fala Freud: se por um lado põe fim ao alumbramento silencioso existente entre mãe e bebê o fato de que, por uma quebra, se instaura uma falta (uma perda) fará com que o sujeito tenha por fim a necessidade de articular a fala para demandar algo, para dizer de sua incompletude.

Em todos os autores em questão encontramos o trauma (τραυμα), a ruptura e o constrangimento como sendo o que incita uma criança a falar como consequência de uma perda de satisfação em algum nível. O mesmo encontramos nos estudos clássicos sobre narrativas.

Tzvetan Todorov, autor do ramo estruturalista das concepções narrativas, dirá que assumir a fala-narrativa (que ao lado da fala-ação constitui uma das duas modalidades do fenômeno da fala) é sempre um risco (TODOROV, 2003b, p. 85). Tal perigo é prefigurado, na Odisseia de Homero, pelas figuras de Ajax e Telêmaco. Este último tem sua passagem para a adolescência marcada quase que exclusivamente pelo fato de que começa a falar: “todos eles morderam os lábios admirados de Telêmaco falar” e conclui “falar é assumir uma responsabilidade, e por isso é também correr um perigo” (TODOROV, 2003b, p. 84).

Todorov evoca a imagem do Canto das Sereias para exemplificar miticamente o aparecimento (que ele chama de “sublimação”) da fala-narrativa:

A fala-narrativa encontra sua sublimação no canto das Sereias, que ao mesmo tempo vai além da dicotomia básica. As Sereias têm a mais bela voz da terra, e seu canto é o mais belo – sem ser muito diferente do do aedo: ‘Viste o público olhar para o aedo, inspirado pelos deuses para a alegria dos mortais? Enquanto ele canta, nada mais se quer senão escutá-lo, e para sempre!’ Se não se pode abandonar o aedo enquanto ele canta, as Sereias são como um aedo que nunca interrompe seu canto (TODOROV, 2003b, p. 85).

De que trata esse canto irresistível, que inevitavelmente faz morrerem os homens que o escutam, tamanha sua força de atração? Qual a natureza desse canto que obrigou Ulisses a se amarrar ao mastro a fim de poder sobreviver? As Sereias cantam uma só canção: “Vem cá! vem a nós! Ulisses tão glorificado! honra da Acaia!... Pára teu navio: vem escutar nossas vozes! Jamais uma nau negra dobrou nosso cabo sem ouvir as doces árias que saem de nossos lábios... A palavra mais bela é aquela que fala de si mesma” (TODOROV, 2003b, p. 85-86).

O acordo mantido com as Sereias é de simples entendimento: quem escuta o seu canto não poderá sobreviver, terá que nele se manter paralisado e em silêncio. Desse modo, “cantar

significa viver se escutar equivale a morrer (...) Quem fala morre se aquele que escuta lhe escapa. As Sereias fazem perder a vida àquele que as ouve porque de outra forma são elas que perdem a sua.” (TODOROV, 2003b, p. 86).

Nessa imagem evocada, o canto das Sereias é o que deve desaparecer para que haja vida e voz. É um canto apaixonante que se por um lado oferece algo indefinido que responderia pelo fim de toda demanda (tornando aquele que permanecesse sob o raio de sua ação, isento de qualquer insatisfação), por outro representaria a paralisação e a cessação da palavra. Eis o argumento de Todorov: a Odisseia é a síntese da ideia de que algo deve morrer para que nasça a Literatura⁷.

O canto das Sereias deve parar para que um canto *sobre* a perda das Sereias possa surgir. Se Ulisses não tivesse escapado das Sereias, se tivesse morrido ao lado de seu rochedo, não teríamos conhecido seu canto: “Ulisses, ao privar de vida as Sereias, deu-lhes, por intermédio de Homero, a imortalidade” (TODOROV, 2003b, p. 86).

O canto das sereias é uma metáfora já atribuída anteriormente ao autismo por autores clássicos (LAZNIK, 2004) que resgatavam do autismo aquilo que está posto já desde a nascente de sua elucubração: o isolamento como uma alternativa de conforto ante às sufocantes requisições do exercício cotidiano da existência.

Em nosso estudo, descobrimos elementos que nos fizeram pensar que a narrativa é a via por onde essa falta é operada, por onde uma privação é promovida para que haja demanda e, conseqüentemente, fala. Ou seja, ao final da pesquisa entendemos que o contexto narrativo que circunda as crianças possui uma notável complexidade e um papel inexploradamente determinante para o destino dos pequenos, visto que, mais do que fornecer amostras do idioma, deve incitar a criança a recusar o canto sereiesco a fim de compor, ela própria, uma narrativa sobre sua perda e sobre seu próprio e incessante retorno à Ítaca (quebrando com qualquer impedimento da marcha natural de seu curso).

Pensando então nessa capacidade de supor uma demanda na criança e do colorido narrativo que supostamente teria tal contexto discursivo, que, nesta pesquisa, como já comentamos anteriormente, nos interessou sobremaneira: a capacidade de um cuidador formular hipóteses sobre as crianças em foco (virtualmente autistas), sobretudo no que tange à construção de um discurso narrativo que crie sentido para essas demandas infantis (fome, sede, sono, cólicas, etc) e estados mentais (alegre, triste, saudosa, ansiosa, cansada, etc).

⁷ Lembremos o sentido homérico de literatura não estava relacionado ao correlato etimológico letra (no sentido de escrita), mas de arte da Palavra. No mundo helênico a escrita é um fenômeno minoritário e ocorrido muito tardiamente. Todas as grandes instituições culturais na Grécia, dentre elas Filosofia e Literatura, surgiram pelo poderio da palavra falada (MEDINA, 2009). Sendo assim, nascimento da Literatura em Homero significa nascimento da habilidade de contar uma história.

Ainda sobre a formulação de uma demanda retomo o que dissemos há algumas páginas atrás sobre a ideia de Jerome Bruner acerca da subestimação da questão da demanda. Conforme o autor “de todas as formas de utilização da linguagem, o pedir está constrangido a ser o mais profundamente intrincado no contexto” (BRUNER, 2007, p. 81) e também um dos que mais tem sido desprezado pela literatura psicológica (2007).

A principal contribuição deste trabalho, sua marca de originalidade, consistiu em situar esses movimentos exteriores tratando-os como um discurso narrativo que, enquanto tal, carregam consigo as especificidades dessa modalidade. Assim, o discurso materno, expresso nas condutas narrativas, foi para onde, com justiça, voltamos a nossa escuta atenciosa.

Nos debruçamos sobre mães de crianças maiores de três anos em quem não fora ainda observado o aparecimento da linguagem oralizada formal com nítido atraso (em três níveis distintos de comprometimento).

Realizamos nosso experimento numa instituição pública, um CAPSi que tem como foco específico o autismo. Interpelamos as mães na entrada do serviço, razão pela qual não esperamos um diagnóstico formal de autismo na criança, mas todas foram encaminhadas por seus respectivos pediatras com a suspeita, mas sem uma avaliação especializada.

Esta situação foi para nós ideal, visto que uma avaliação especializada costuma ser contígua a um tratamento e era nosso objetivo colher amostras discursivas anteriores a uma intervenção que visasse uma reorganização narrativa, como costuma ser a psicoterapia e como o é, em caráter fatal, a Psicanálise. Todas as crianças eram afásicas em três diferentes níveis distintos do chamado espectro autista.

Quando cogitamos investigar o fenômeno problemas na fala oralizada pensamos que o autismo seria a situação onde melhor seriam analisadas as nossas hipóteses e de onde podem surgir nossa unidade de análise: as condutas narrativas, razão de nossa escolha pelo quadro.

Nossos dados foram produzidos fundamentalmente da entrevista com essas mães, suscitados através de roteiros de perguntas e de um momento adicional onde o pesquisador, juntamente com mãe e criança, instava a produção de condutas narrativas. Houve também um momento somente com a criança, para fins avaliativos e averiguação sobre se ela se enquadrava no perfil esperado dentro do espectro da síndrome.

Nas entrevistas que procedemos com as mães procuramos não uma versão objetiva e irrefutável da história da criança. Convencidos estávamos, desde os alicerces dessa construção, de que "a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja", como nos garante Walter Benjamin em sua 5ª Tese “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 1987). Não buscamos, como sugere a já citada concepção Laboviana

de narrativa, recuperar um passado soterrado pelo tempo, mas criar um lampejo: fazer narrar a mãe (com e sem a criança) e analisar o estatuto das condutas narrativas produzidas em função da história construída.

Somente pudemos a isso chegar descartando a ideias de autismo como um núcleo doentio instalado no sujeito. Sustentamos corajosamente, até o termo, nosso pressuposto de que uma criança não torna-se espontaneamente sujeito do próprio discurso sem um determinado trabalho exterior semelhante ao de uma quebra de casca demasiado espessa para que se estilhace por si só.

1.2. Libretto

“O verdadeiro mundo é a música. A música é o inaudito. Quando a ouvimos, pertencemos ao Ser. (...) Não deveria cessar nunca. No entanto cessa, e por isso temos o problema de como continuar vivendo quando a música acaba.”
(SAFRANSKI, 2005, p. 13)

“Tudo o que (...) não se pode compreender com relações musicais, produz em mim (...) realmente nojo e repugnância” (SAFRANSKI, 2005, p. 13) desabafa Nietzsche a seu amigo Erwin Rohde em dezembro de 1871. Para o pensador alemão, o verdadeiro mundo é música e não haveria outra via para o Ser das coisas senão a vereda do Inaudito por ela promovido. Somente por meio dela “o mais profundo abismo das coisas nos fala de modo compreensível” (SAFRANSKI, 2005, p. 15).

Esta dissertação foi pensada como música. Palavras foram nossas notas e parágrafos nossos compassos, usados para tentar construir um movimento de enunciação que mais do que persuasão objetiva, apresentasse uma concatenação harmônica entre conteúdo e forma de apresentação. Algumas ideias serão repetidas durante o corpo da partitura – nossos pressupostos mais importantes e o ponto onde pretendemos chegar –, sua reiteração faz parte da composição, são nosso refrão. Essa e outras particularidades deste trabalho servem à música.

Prelúdio é um gênero musical introdutório de uma obra mais extensa (como um ballet ou ópera, por exemplo). No nosso **Prelúdio** (*Introdução*) foi apresentada a estrutura melódica geral da obra inteira e alguns de seus pontos mais fundamentais, são o alicerce antes da chegada, de forma mais intensa e continuada, dos arranjos policórdicos mais complexos (HAREWOOD, 1997).

A seguir apresentaremos os nossos *Objetivos* na forma de uma **Suíte**. Suíte é um conjunto de movimentos instrumentais dispostos com um **elemento de unidade** para serem

tocados sem interrupções. Sem interrupção, o objetivo da pesquisa a percorrerá inteira como grande elemento de unidade em tudo o que será dito.

Avançando para formas mais complexas, apresentaremos nossa *Fundamentação Teórica* na forma de uma **Fuga**. Escolhemos essa forma por ser contrapontista e essencialmente polifônica. Várias vozes operam junto de maneira entrelaçada de modo que nenhuma das vozes é ornamental. Em outras formas musicais o essencial de uma execução é sempre apresentada na primeira das vozes, na fuga, em contrapartida, se alguma das vozes for subtraída se descaracteriza a peça por ter elementos essenciais distribuídos em cada uma delas.

Esse gênero expressa bem nosso esforço de enlace entre vozes aparentemente tão distintas: a Psicologia Cognitiva e a Psicanálise. É um estilo mais complexo no sentido da densidade de notas, tal como imaginamos ser o desafio que aqui assumimos. Uma **Fuga** assemelha-se a um turbilhão de notas ordenado, como um movimento de ordenar um caos ou, como costumamos pensar, abrir uma picada numa vereda ainda inóspita.

Nossa fuga ocorrerá em vários 4 movimentos. No primeiro (item 3.1), apresentaremos as contribuições da Psicanálise para as ciências humanas com suas metáforas explicativas sobre a estruturação do humano e a aquisição das competências simbólicas. Apresentaremos sobretudo seus argumentos para a não naturalidade de nossas competências cognitivas (incluindo a fala) e o papel do sujeito, mesmo quando não passa de um pequeno rebento, nesse processo já que há sempre uma resposta do sujeito ante a tudo o que o rodeia em termos de trama simbólica tecida. Aqui as condutas narrativas maternas são entendidas como uma isca a ser mordida ou não pela criança no processo que denominamos de estruturação.

No segundo movimento (item 3.2), por sua vez dividido em 6 outros movimentos que avançam num crescendo de andamento de adagio até um vivace, apresentaremos uma revisão da literatura sobre o autismo, definições históricas, dados epidemiológicos, referência às querelas etiológicas e reafirmaremos nosso não desejo de universalização ou generalização de uma explicação única.

Demonstraremos o solo pantanoso onde se apoiam todas as mais bem intencionadas explicações (mais ou menos científicas) e reafirmaremos, já que caminhamos tateando em tal escuro, a impossibilidade de qualquer campo afirmar, em caráter aristotelicamente inequívoco, o que verdadeiramente é ou o que certamente **não** é o autismo? Reafirmaremos nossa não intenção de descartar qualquer boa contribuição e na impossibilidade momentânea e generalizada de se incorporar todas numa conclusão interdisciplinarmente satisfatória, ou seja, fazer um pacto com o demônio e, ao mesmo tempo, guardar o Sábado.

Nos dois itens subsequentes nosso andamento volta a se tornar grave e lento. Nos dedicaremos mais diretamente, com a serenidade necessária, ao estudo das narrativas no sentido de delimitar campo tão fecundo em contribuições das mais diversas áreas. Assim, no terceiro movimento de nossa **Fuga** (item 3.3) apresentaremos um panorama dos estudos narrativos com uma tentativa modesta de apresentar alguns dos principais pontos do estado da arte. Com “estado da arte” nos referimos a “estado do conhecimento” em determinada seara (aqui em caráter bem geral) tentando situar o leitor do mínimo sobre como se define, o que caracteriza especificamente, onde reside sua utilidade em nosso estudo e o valor metodológico sobre os estudos narrativistas.

Por fim, no quarto movimento de nossa **Fuga** (item 3.4), afunilaremos mais um pouco esse entendimento, revisando especificamente aquilo que já se disse acerca do estudo das narrativas envolvendo direta ou indiretamente crianças e o que já se supôs sobre o papel dos cuidadores tendo como pano de fundo e referência nossa já declarada visão sociointeracionista da cognição humana.

Na continuidade da execução apresentaremos nosso *Método* de pesquisa como se fora um **Cânone**, que é uma forma que embora seja multivocal, foi criada pela dessincronização de uma forma monocórdica. Nesse gênero as vozes recitam uma mesma linha melódica cantada por uma primeira voz que serve de guia. Após o início da primeira várias outras (entoando a mesma linha melódica) seguem retomando o que acabou de ser executado em um tempo diferente (com um atraso programado) enquanto a primeira não cessa seu caminho causando um interessante efeito de afirmação. Imaginamos que esse nosso método tem essa função de criar, guiar e ordenar nossa pesquisa, bem como resguardar o que, ao final, nela se afirma.

Nesse movimento apresentamos quem foram os participantes e o contexto geral da pesquisa, os critérios que a eles nos levaram, descrição de local e material para estudo, os aspectos éticos envolvidos em toda a execução, a forma como foram feitos registro e transcrição, e, sobretudo, nossa proposta de análise.

Sobre esse aspecto, nossa voz guia, atrás da qual tudo vem a reboque (nosso Cânone), foi a Análise Proposicional do Discurso (ou APD) tal como foi pensada por Laurence Bardin. A APD, variante da análise temática, é “em teoria adaptável a quaisquer dados de linguagem e adapta-se especialmente ao material verbal produzido em entrevistas” (BARDIN, 2009, p. 233), que é o formato final dos nossos dados.

A proposta analítica da APD, baseia-se na eleição de referentes-núcleos (RN) que, por sua vez, possuem inspiração estruturalista: “parte-se do princípio de que um determinado número de pólos de atração semântica estrutura o conjunto das palavras num dado contexto”

(BARDIN, 2009, p. 234), em nosso caso o contexto das entrevistas. A hipótese aqui é que um número reduzido de objetos temáticos (a que os RN fazem referência) responde pela estruturação do sujeito a respeito de determinado tema.

Entendemos que este formato serviu adequadamente para a compreensão das Condutas Narrativas das mães estudadas nessa pesquisa, aqui definidas como a sua virtual capacidade de criar narrativas que contenham em seu bojo interpelações simbólicas à criança convidando-as ao universo das trocas, condutas tornadas notáveis narrativamente: no ato de formularem hipóteses. Ao selecionarmos proposições (fragmentos de seus discursos), correlatas aos RN que elegemos, estamos fazendo um apelo ao que o conteúdo nos permite inferir sobre a estrutura da composição narrativa e, nelas, as condutas narrativas em função do que podemos inferir em função da qualidade do significado construído e **não** do número de vezes em que aparece.

O movimento seguinte, pensado como uma **Ária**, foi nossa *Apresentação dos Dados* produzidos na pesquisa com a entrevista das três mães entrevistadas. Uma **Ária** é uma composição escrita para um cantor solista. É o momento onde, em uma obra extensa, a complexidade dos instrumentos cede à execução de uma voz única.

Imaginamos que a escolha desse gênero expressa o momento máximo da singularidade de nosso trabalho onde apresentamos o que há de particular e único em cada um dos três casos estudados. Cada uma das três vozes (uma a uma) ressoa apresentando o que há de irrepetível nas contribuições que cada uma apresenta.

Nosso *grande finale*, nossa *Conclusão*, foi pensada como uma **Apoteose**, que é sempre executada como a conclusão de uma peça onde se tenta incutir no ouvinte a impressão definitiva do trabalho com as notas que devem ficar ressoando em sua memória após o encerramento da execução. Geralmente tem força notável, mas há apoteoses suaves. Em nossa Apoteose dialogaremos com os dados que nos convidam a repensar a teoria, nos constroem a retornar às fontes e acrescentam um ponto ao conjunto da literatura a respeito. É a coroação de um trabalho e seu destino.

2 PROBLEMA E OBJETIVOS: SUÍTE

“...tordant les mots pour les besoins de l'ineffable” Marcel Proust (SOUZA, 1999)

2.1 Questão problema

A questão que originou e mobilizou essa pesquisa foi: **como podemos entender melhor os quadros de queixa autista, em crianças que não falam, a partir das condutas narrativas maternas?**

Foi pensando neste problema que pretendemos estudar como o contexto mais imediato, estabelecido por determinadas condutas narrativas maternas pode servir de isca colocada para que a criança morda ou não o anzol simbólico. De nossa questão de partida depreendemos os nossos objetivos.

2.2 Objetivo geral

Investigar e analisar, sob as perspectivas narrativistas e psicanalítica, como as condutas narrativas maternas podem interferir no fornecimento de elementos necessários para a ocorrência da fala em crianças.

2.3 Objetivos específicos

- a) Analisar tematicamente o discurso de mães de crianças com suspeita de autismo que chegam em uma instituição clínica, identificando a presença ou ausência de condutas narrativas;
- b) Analisar qualitativamente as condutas narrativas maternas em correlação a três diferentes níveis de comprometimento com sintomas autísticos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FUGA

3.1 O que diz a Psicanálise sobre a constituição do sujeito e o seu aparecimento

*"Um homem é, primeiro, o pranto, o sal, o mal, o fel, o sol, o mar - o homem.
Só depois surge a sua infância texto, explicação das aves que o comem.
Só depois antes aparece ao homem." Paulo Mendes Campos, Infância I
(CAMPOS, 1999)*

Em sua aurora perdida no tempo, o homem conheceu o esplendor da pura adequação: tal como as abelhas, doninhas e joões de barro o homem já carregou em um corpo sem falta, blindado pela ausência de uma demanda (de um outro que lhe reconheça simbolicamente e, por isso, lhe convoque a algo), todas as regras de sua conduta. Desprovidos de palavra e confundidos com a pura necessidade meramente animal, nesse momento perdido na filogenia de nossa espécie respondíamos adequadamente a tudo quanto fôssemos confrontados. Foi um alumbramento imaculado rompido com o advento da *fala*: evento que representou uma curva em nossa história.

Havendo fala passa a existir interlocutor, passa a haver outro, um outro que nos olha e reconhece e, nesse ato, passa a nos demandar algo por sua simples existência. A palavra foi veneno amargo bebido junto do leite e mel que sorvemos ao entregar os nossos remos ao Outro.

Bafejado pela palavra, cortado pelo significante que trouxe o dito e o inconsciente, no homem a vida passou a ser desamparo: a eterna busca por reparar o que não foi, um passarinhar eterno nos fundões do tempo a fim de alçar alguma razão para sua tristeza de simplesmente estar. Algo que explique o “silencioso câncer de existir” (CAMPOS, 1999) ou que de nós afaste o “fluido inimigo que me dobra os músculos e ri-se das normas da boa peleja” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2002c). A vida passou, portanto, a ser exclusão e o exercício de viver uma reiterada tentativa de apagar os traços desse nosso exílio (JOYCE, 2003).

Em sua Teogonia, na genealogia das deidades, Hesíodo (2006) coloca *Palavra* (λογος, logos) como sendo filha de *Discórdia* e neta de *Noite*. Nesse que é o texto mais antigo sobre a *palavra* de que temos conhecimento, Hesíodo já nos sugere o efeito da nossa saída da natureza: o desacerto e a escuridão. Sua consequência mais imediata é a criação da cultura: somatório de artifícios imaginários para fazer como a mula de padre do verso de Ascenso Ferreira, ou seja, correr pra entupir o oco do mundo (FERREIRA, 2008). Jacques Lacan formula essa experiência de divisão interior nos seguintes termos: “digo que o sujeito, ao mesmo tempo em que é o

sujeito, funciona como dividido. Aí reside, inclusive, todo alcance do que instauro (Lacan, [194-?])⁸.

“Debaixo de minha pele alguém me olha esquisito pensando que eu sou ele”, diz Affonso Romano descrevendo poeticamente essa divisão e o peso que a alteridade exerce sobre a experiência humana. Isentos dessa divisão interior, os animais tiveram a *felicidade* de ficar para trás. Uma vez que carregam consigo todas as regras de sua conduta, entre os castores (por exemplo) não há embaraço, do mesmo modo que na sociedade dos moluscos não há erro.

É aí que está a sua felicidade: “*Boves felices diceremus, cum inveniant orobum ad comendum*” / “Feliz é só o boi... quando come o seu capim” (Heráclito, Fragmento B-4). Depositários de um saber inato, o corpo dos crocodilos, formigas e ornitorrincos respondem adequadamente às situações às quais são confrontados. Sem impasses. “Ninguém jamais saberá com que goza a ostra ou o castor porque, faltando o significante, neles não há distância entre o gozo e o corpo” (LACAN, 1992b).

É isso o que em última instância pretende a Psicanálise quando elege metáforas sobre um processo de estruturação humana. Todas esses conceitos (édipo, castração, fórmulas da sexualização, estádio do espelho, metáfora paterna) têm um núcleo comum. Cada uma delas ao seu próprio modo: a) supõem uma distinção da espécie humana em relação ao chamado mundo natural; b) consideram que em nossa trajetória individual repetimos num instante inicial de nossa existência a *felicidade* animal de pura adequação; c) postulam que há um movimento de passagem (que equivale a um golpe ou um constrangimento) que convoca a cria humana ao mundo das trocas simbólicas havendo o papel fundamental de um contexto que propicie tais processos.

Mais do que isso, tais alegorias são propostas não como relatos de coisas acontecidas concreta e datadamente, mas recursos narrativos para simbolizar um processo ocorrido num passado anterior à imersão no universo da linguagem e, por isso mesmo, inominável em última instância.

Significa então que após flutuar durante nove meses por sobre as águas amnióticas, onde prazerosamente descansa como um elemento inútil da natureza, uma falta de natureza imaginária precisa ser causada nesse corpo sem falta. Por sobre o puro real (um descampado de signo) é então estendida uma cobertura imaginária: é quando tem início a louca aventura de nossa jornada.

⁸ Citado por LABERGE, Jacques em IDENTIFICAÇÃO E SINT(H)OMA: Sou onde não penso. Congresso de convergência 2006. Texto aguardando publicação (p. 4)

Referindo-se ao primeiro versículo do Evangelho de São João, diz Lacan que no princípio era o gozo. Com isso ele diz que antes de haver verbo há, de saída, entre mãe e filho, somente o Amor: esse puro fantasma que os ata numa só coisa. No dizer de Drummond, os amantes (aqui, mãe e filho) se amam cruelmente, beijando-se no outro não se vêem (DRUMMOND DE ANDRADE, 2002a). Dois amantes; dois meninos estragados pelo mimo de amar que pulverizam-se até a entrada de um terceiro que lesará a existência com a marca sagrada de uma privação. Este terceiro, operando uma interdição (castração no real integral), irá manchar para sempre o brim da existência fazendo com que algo caia desse Outro, com que a criança entenda que o mundo não responde ao seu desejo de posse do mundo (nesse momento identificado com sua parcela visível, a mãe).

O que preenche a existência rasa é o significante: a determinação que o animal humano recebe da ordem simbólica que produz um sujeito clivado (\$) e gerando um resto (chamado de *objeto a*): é quando se separa **gozo e corpo**. Pela fresta da palavra entra a dúvida: uma questão sobre a angústia é posta, ousa-se perguntar “o que o Outro quer de mim?” (pergunta que obtura a falta criada).

É o que justifica a epígrafe escolhida para esse capítulo: a idéia de que há um simbólico fora (no entorno) da criança que a convoca e que, uma vez no raio de sua ação, a frustra. O nascimento simbólico e o aparecimento do sujeito no campo do signo “em sua inefável e estúpida existência” (LACAN, 1998c) supõe uma ameaça de devoramento e uma resposta suscitada pelo imaginário nascente da criança que pode ser de retraimento (ao que Freud chamará de isolamento autístico) ou de afronta a tudo o que o captura: “não ser devorado é o sentimento mais perfeito, não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida” (LISPECTOR, 1998).

Freud e Lacan, como uma constante em suas obras, consideram que a forma pela qual o homem chega ao mundo é na condição de objeto. E é no contexto da vivência gozosa do prazer primário de ser pleno numa relação de sujeição (onde a criança é objeto do Outro materno) onde se opera a separação a que Freud entendeu como sendo uma castração: o que se castra na criança é o seu desejo de onipotência; a ansiedade expectante de que o mundo responda aos seus desígnios e à carência que lhe foi despertada.

Para Freud, a despeito da leitura que comumente se faz, as insígnias sexuais não são o que temos de saída como se esta operasse no nível de uma essência humana. Não portamos uma tendência de natureza sexual. Para este Sigmund sequer podemos pensar a humanidade em termos de qualquer tendência ou propensão (em termos de uma essência qualquer). O desejo inconsciente é um motor vazio de uma significação essencial (natural). É antes de mais nada

uma carência inicial que se depara com uma experiência de impossibilidade: é o que ele chamará de rochedo da castração. O falo é a significação que a cultura oferece como representante do que pode deter a mãe: é o que dá o colorido sexual de nossa aparente natureza (é sob efeito desse processo que nos organizamos falicamente, não em caráter fatal, mas contingente).

O que causa o sujeito não é então um desejo sexual (natural): desejo e inconsciente são articulados em função do modo como cada um se acerca ou se distancia do ato de ruptura que os fez sujeitos. A sexualidade é o efeito sermos mortiferamente amados, perpassados por uma demanda de amor (BRAUNSTEIN, 2007).

Por essa razão, ao supor que toda criança tenderia a atribuir a posse do pênis a todos os seres humanos estava dizendo que a mesma efetua aí uma operação de generalização: universaliza aquilo que considera ser a característica principal de quem se oferece como empecilho para a consumação de seu objeto primeiro de amor (aquele no qual nasceu fisicamente aderido).

Do seu consultório impregnado de fumaça e mármore, da escuta de seus pacientes, Freud conclui que quando a criança contesta a universalidade vivencia uma experiência que dimensiona a criança ante o mundo. Seu desejo torna-se excêntrico (direciona-se para um *fora de si*) e o mundo passa a ser uma via possível de ser percorrida.

Falar em Édipo e em castração é uma ideia que possui centro e órbita. Em torno desse centro gravitam importâncias das mais excelentes do ponto de vista da clínica ou mesmo como teoria que elucide aspectos políticos, antropológicos, filosóficos ou míticos de nossa condição. Entretanto o *núcleo duro* destas considerações (e é desse que não nos queremos afastar) é que: a) o mundo não está disponível para a cria humana antes que o mesmo o seja apresentado por seus cuidadores; b) tal apresentação se dá não numa experiência de continuidade, mas de ruptura; c) e que há uma operação de incorporação das insígnias dos participantes dessa cena que cinde o sujeito.

Pensamos que tais ideias têm toda relevância para o entendimento da mente e da cognição humanas, sobretudo enfatizando aspectos afetivos e de natureza não verbal (aqui tomados como inconscientes) e algumas vezes pouco valorizados.

Lacan se vale de metáforas sobre a estruturação do humano contribuindo enormemente para a discussão. Sua maior estima esteve em formalizar a ideia de um porteiro à entrada do sistema simbólico a que chamou de Outro (com “O” maiúsculo). Esse Outro seria um esqueleto material que representa uma Ordem imaterial, conforme explicamos no capítulo anterior.

Esse Grande Outro, encarnado inicialmente pela mãe, diluirá em seu peito, junto ao leite oferecido, uma estrutura significante que é mais do que um conjunto de valores e bons exemplos. Mais do que ensinar a falar, esse Grande Outro iniciará o infante na ordem do desejo barrado (o registro do recalque) para que este possa advir não somente no campo desse Outro, mas no de sua falta.

O Outro em questão não é uma entidade personificada: “é um lugar, um sistema de convenções significantes que compõem a mítica do inconsciente” (VALLEJO e MAGALHÃES, 1991, p. 105). É o *tesouro dos significantes*. Nesse lugar (Outro) se situa a cadeia de significantes que comanda tudo o que vai presentificar-se do sujeito, é o que marcará a nossa posição desde o nascimento (de tal modo que o sujeito, como tal, só pode ser conhecido no lugar, ou lócus, do Outro). Talvez por isso Lacan (1985b), no seu vigésimo seminário XX (Mais, ainda), tenha dito que o Outro é o lugar de onde a verdade balbucia. É um Prometeu que traz a palavra e depois paga o preço da erradicação.

Lacan afirmará que a mãe (como representante desse Outro) é como um crocodilo, em cuja boca a criança se encontra sob constante ameaça de devoramento. O que mantém a boca aberta (e a criança a salvo) é o falo: um representante daquilo que pode deter a mãe (um graveto colocado para deter o fechamento da boca). Salvar-se da bocarra faminta da mãe crocodilo põe a criança na construção de uma relação com o mundo e com o deslize dos significantes que irão situá-la na cadeia.

O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um crocodilo grande em cuja boca vocês estão – a mãe é isso (LACAN, 1992b, p. 206).

Sobre a função paterna, contraparte na dialética apresentada em que não importa o gênero biológico de cada integrante, nos fala Dor:

É pois, exatamente, a ordem significante que faz advir o sujeito em sua estrutura de divisão. O que é uma outra maneira de dizer que o sujeito é dividido pela própria ordem da linguagem. A metáfora paterna é, por outro lado, sustentada pelo recalque originário, isto é, pelo advento do inconsciente, o que faz, conseqüentemente, com que o inconsciente como tal esteja, ele próprio, igualmente submetido à ordem do significante (DOR, 2003).

Em *Função e Campo da Fala e da Linguagem*, texto que ficou conhecido para a posteridade como *Discurso de Roma* (e que constitui-se num marco na obra do autor) Lacan demarca o império da linguagem como sendo a grande força humanizadora. Em seu texto ele

diz: “a lei do homem é a lei da linguagem” (LACAN, 1998e, p. 272); “os símbolos envolvem... a vida do homem do nascimento até a morte e para além dela” (LACAN, 1998e, p. 279); “É o mundo das palavras que cria o mundo das coisas... O homem fala, então, mas é porque o símbolo o fez homem” (LACAN, 1998e, p. 276); “...a descoberta de Freud é a do campo das incidências, na natureza do homem, de suas relações com a ordem simbólica, e da remontada de seu sentido até as instâncias mais radicais da simbolização no ser. Desconhecê-lo é condenar a descoberta ao esquecimento, a experiência, à ruína” (LACAN, 1998e, p. 275).

Embora tais ideias tenham sido desenvolvidas com um intuito clínico, elas são poderosas ferramentas teóricas que permitem à Psicologia pensar que o homem é filho de um contexto linguageiro e que uma criança não aprende a falar, senão a responder. Responder algo que lhe foi anteriormente endereçado em termos de uma demanda expressa na capacidade de se supor uma mensagem no infante e da dialética que se estabelece no campo que esta advém: no do Outro (ou no campo da falta desse Outro quando é barrado por um terceiro, para ser mais preciso).

Disso tudo o que foi dito em termos mais técnicos podemos ousar uma síntese relativamente simples: significa que quando abandonamos, assustados com o ânimo quente e luminoso que se agita do lado de fora, o ovo em que fomos por nove meses gestados, encarnamos uma teia simbólica que nos antecede e de certa forma nos determina. Feliz ou infelizmente, não entramos incólumes no mundo das coisas ditas e da palavra que cria e é necessário um esforço conjunto entre o exterior (que deve convocar) e o interior que (deve desejar) para que haja a entrada no campo do signo.

A Palavra, em toda a sua majestade indefinível, é a luz acesa que nos tenta guiar na saída do ovo (que Freud imagina como metáfora do isolamento autístico). São dela os braços que benignamente nos recebem no “fora”. É preciso então que haja a transitivação e esta, supomos, se dá num contexto narrativo.

Da operação de castração (filha do pressuposto de que há um desejo materno aniquilador, da proibição do incesto e do lugar que o pai ocupa como operador desse processo) emerge o sujeito hipotecado pelo Outro de modo que toda palavra dita a esse Outro fará referência: “grande Outro, quer dizer, a referência que toda palavra faz a um lugar que é o lugar organizador da linguagem e depositário dessa lei que faz com que cheguemos a falar” (MELMAN, 2004b, p. 174).

O sujeito humano nascerá de uma experiência simbólica de expulsão e de uma falta operada nOutro campo: “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante”

(LACAN, 1985a, p. 187). É o que vai barrar a necessidade e fazer com que esse que era apenas “sujeito por vir” se coagule em uma estrutura capaz de significar cognitivamente o mundo.

É esta falta que é articulada ao final da metáfora-paterna: processo onde é elidido o desejo enigmático e alienante da mãe. É como se a bocarra aberta promovesse a falta, o risco do devoramento levaria à angústia que conduz à estruturação: de um lado a mãe insaciável, com a boca cheia de cacos de vidro à procura de sua Curuminha para “recolhê-la pra sempre à escuridão do ventre de onde nunca deveria ter saído” (De Hollanda, 1979). Do outro lado... o novo e definitivo parto: um parto de sentido. Com a nomeação da falta a criança entra na tão referida ordem Simbólica e o desejo estará definitivamente relacionado à cadeia significante (lei da castração).

O êxito da metáfora paterna está condicionado à castração, à supressão do desejo materno devorador que tenta obturar sua falta com o novo ser saído do nada. Por meio das pulsões, há um movimento também por parte da criança, que pode precipitá-la para fora dessa captura imaginária.

A metáfora paterna recebeu esse nome por se tratar de um processo de substituição (tal como na figura de linguagem que dá nome ao processo), segundo a formulação:

$$\frac{\text{Nome do Pai}}{\text{Desejo da Mãe}} \cdot \frac{\text{Desejo da Mãe}}{\text{Significado para o sujeito}} \rightarrow \text{Nome-do-Pai} \left[\frac{\text{A}}{\text{Falo}} \right]$$

No algoritmo da metáfora paterna, o desejo da mãe é suprimido numa operação substitutiva onde permanece a significação do falo como efeito da operação proporcionada pelo Significante Nome-do-Pai, sendo uma operação disparada pelo já mencionado constrangimento. “A censura é a mãe da metáfora”, dirá o maior poeta argentino (BORGES, 2007).

É na medida em que o pai substitui a mãe como significante que vem a se produzir o resultado comum da metáfora, aquele que se expressa na fórmula que está no quadro (LACAN, 1986).

Não à toa, “toda a interrogação freudiana se resume a isto – O que é ser um pai?” (LACAN, 1995, p. 204), ou, para o nosso objeto investigado, qual a dialética onde o pai é introduzido para instaurar uma diferença e instar a criança à entrada no mundo das trocas? Questão colocada no centro da experiência analítica como eternamente não-resolvida (LACAN, 1995, p. 372).

Também aqui vemos a suposição de que há um contexto externo para humanizar a cria humana e que os cuidadores (independentemente de sua especificidade anatômica) exercem determinadas funções propiciadoras: funções paterna e materna, cujo exercício, como dissemos, independe do gênero de quem a exerce.

3.2 O calabouço autista e suas perdidas chaves

“A criança autista – mesmo quando seus achados linguísticos involuntários nos deslumbram – não é um poeta. Nos acontece – seria para nos assegurar? – de considera-la como um poema vivo” Hochmann (HOCHMANN, 1995)

3.2.1 Um pouco de História

Debruçar-se sobre o autismo é desafio ousado. No que concerne ao tema (sobretudo a caprichosa matéria de sua etiologia) somos assaltados por uma surpreendente multiplicidade de pontos de vista clínicos e teóricos. Pensamentos de natureza geneticista, organicista, desenvolvimentista, psicológica e psicanalítica emitem suas hipóteses tentando elucidar como se articulam essas crianças com as funções e posições relativas à alteridade, à cultura e à linguagem explicando os sintomas que caracterizam o quadro. Sintomas estes dos quais a ausência de interação com o mundo (onde o não aparecimento da linguagem oralizada é prototípico) se apresenta como o mais drástico.

Nessa abundância de explicações – que aumenta fatorialmente considerando-se as subdivisões internas existentes em cada um dos saberes mencionados – e suas correlatas propostas de prevenção/intervenção, encontra-se a pista de que o problema não foi ainda esgotado ou não foi abordado de modo suficientemente interdisciplinar.

Hochmann, em prefácio feito para o célebre *Autisme et Humanité* (HOCHMANN, 1995) denuncia a dificuldade de encarar o tema de modo não defensivo. Concorda com a ideia de Kupfer (1999) de que o autismo como sintoma do tempo carrega em seu rol de características fenomenológicas o terror e a culpa que sugere seu desconhecimento.

“A sociedade moderna vê no autista a denúncia da sua [própria] falha, a denúncia do modo como está tratando suas crias. Choca mais do que a infância abandonada, embora a balança numérica tenda muito mais para o lado dos meninos de rua do que para o lado dos autistas” (KUPFER, 1999).

Ainda segundo Hochmann (1995) e Kupfer (1999) é em nome desses traços de horror e culpa que as primeiras considerações sobre o tema sugeriam aos autistas atributos como irreversibilidade, rigidez e imutabilidade: como se as crianças vitimadas dessa síndrome estivessem definitivamente agrilhoadas à sua doença sem nenhuma possibilidade de melhora ou qualquer mudança. Presas em caráter irrevogável ao calabouço que o título deste capítulo faz referência.

Tais predicados são hoje felizmente questionados com a inumerável gama de tratamentos propostos, alguns apresentando inclusive uma (tão ousada quanto bem vinda) proposta de prevenção (CRESPIN, 2007) já existindo inclusive a chamada clínica do autismo precoce (pré-aut) onde, preventivamente, se tratam bebês com indícios da síndrome.

Uma definição de autismo, devido à querela etiológica que doravante comentaremos, somente poderá ser interdisciplinarmente aceita se a mesma for suficientemente geral para não comportar em si nenhuma diferença de pressuposto.

Uma definição que nos agrada por ser sucinta, precisa e interdisciplinarmente satisfatória do autismo (ou Síndrome Autista, como a autora prefere) foi dada por Marie-Christine Laznik quando, do campo da psicanálise, construiu uma definição de trabalho que possibilitasse um diálogo com as suas áreas de interlocução (psiquiatria, genética e neurociências em geral). Segundo a autora:

Le syndrome autistique (SA) se caractérise par une altération qualitative et quantitative des interactions sociales, de la communication, et un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. (LAZNIK, 2007)

Compreender o contexto da invenção do conceito e os desafios e impasses a que tal fundação respondia, questões tanto ou mais importantes que uma definição, nos ajudarão a dissipar a nuvem de medo que encobre o tema e a superar uma dificuldade, ainda presente, de um diálogo interdisciplinar em relação ao tema: “não encontramos nas teorias sobre o autismo analogias, metáforas que permitam passar de uma teoria à outra, de completar umas por outras e conciliar os inconciliáveis” (HOCHMANN, 1995, p. 37-38). Diante dessa ausência o que nos resta é uma penumbra minada.

Esse escuro para onde apontamos as luzes de nossas melhores hipóteses explica-se também pela novidade do tema. Em aproximadamente 5.000 anos de história documentada, o autismo fez sua aparição no palco dos últimos cem anos. Por aparecimento entendemos o momento em que uma porção de realidade é recortada de seu entorno e distinguida das demais

conjunções de realidade ao receber um nome e todas as consequências disso (sobretudo uma teorização a seu respeito).

Ao falarmos de “aparição” (em detrimento de uma “descoberta”) nos opomos às concepções naturalistas do mobiliário do mundo abdicando da crença num mundo previamente equipado (sendo a tarefa do falante apenas a de apontar o que já desde sempre existe). A partir da margem oposta dos expressionistas afirmamos, na condição de um anti-Crátilo platônico, que o autismo infantil é uma invenção recente.

A própria infância é uma invenção recente, nos atesta Phillipe Arriès em suas obras clássicas estimando sua instituição em algum ponto do século XVII (ARIÉS, 1978). Sem infância, o que hoje chamamos de crianças eram tomados como adultos em miniatura sem nenhum processo (psicológico, cognitivo, biológico) específico que se prestasse a uma compreensão de sua emergência.

Sendo somente uma fruta em vias de amadurecimento, não se pensava a criança em termos desenvolvimentistas, processuais ou analíticos sendo tarefa do tempo atualizar (tornar ato) o que jazia potencialmente em seu interior. Somente a partir da invenção de uma infância passou a ser possível a invenção de componentes ou fenômenos que são compreendidos à luz dessa mesma infância, como, por exemplo, a definição de autismo dada por Francis Tustin como “uma defesa ante um encontro prematuro e traumático com o mundo externo que leva a criança a um retraimento profundo, comprometendo de forma avassaladora todo o processo de constituição da vida psíquica” (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 25), ou seja uma patologia *da infância* ou, ainda, “uma patologia precoce” (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 25).

Considerar que algo inicia-se ao se lhe atribuir um nome, uma realidade e consequências realísticas ao ser pensado isoladamente como entidade própria, uma afasia infantil radical somente passou a ser pensada nesses termos “auto”-ísticos quando, em 1911, Eugène Bleuler supôs haver uma classe de sintomas esquizofrênicos dotados de uma certa particularidade e que, por conseguinte, mereciam ser destacados dos demais sob a alcunha de um *autismo* aqui confundido com uma “fuga da realidade” (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 25) sendo uma particularidade de um quadro maior, o da esquizofrenia que ele próprio criara em 1908 (ELKIS, 2000).

A postulação do autismo como uma fuga da realidade/isolamento característico dos quadros esquizofrênicos se inscreve no âmbito de célebre e frutífera refrega psicanalítica sobre a formação do aparelho psíquico estando de um lado os psicanalistas suíços Carl Gustav Jung e Eugène Bleuler e do outro o próprio Sigmund Freud.

A postulação bleuleriana do autismo (sua certidão de nascimento) foi publicada no nº 69 do *American Journal of Insanity* sob o título “*The prognosis of dementia praecox: the group of schizophrenias*” no ano de 1911 (o mesmo em que abandona a Sociedade Psicanalítica de Zurich). As consequências de sua invenção seriam reiteradas em diversos outros artigos posteriores como o “*Autistic Think*”, publicado no mesmo jornal dois anos depois.

A resposta freudiana viria no mesmo ano de 1911 com a escrita de uma brilhante resposta que recusava o autismo como sendo uma distorção psíquica e o situando como um momento estruturante atravessado por toda criança: nada seria capaz de aparecer nas distorções patológicas que não repita um estado psíquico anterior e necessário à constituição do psiquismo humano (FREUD, 1969d), dirá com engenho e arte.

O pai da Psicanálise empregou, pela primeira vez, o termo autístico para caracterizar a satisfação de um *sistema psíquico fechado* que capacita o recém-nascido criar dispositivos que empurram os estímulos desagradáveis para fora (...) uma capacidade psíquica a ser fundada pelo bebê nas primeiras relações com seu cuidador. (TAFURI, 2006).

Em sua versão da questão, valendo-se de uma metáfora nítida, como já descrevemos em outros momentos do texto, Freud associava o isolamento autístico (entendido como etapa constitutiva) ao ovo de um pássaro que possui as provisões de alimento dos filhotes de ave presos internamente à casca.

Para ele, o cuidado proporcionado pela mãe limitar-se-ia ao fornecimento do calor ao ovo, sendo o isolamento autístico um momento estruturante de uma moratória que a criança receberia das demandas do mundo enquanto reúne forças para enfrenta-lo. Desse modo, um sistema psíquico fechado cumpriria sua função de empurrar os estímulos desagradáveis para fora dando, pela força dessa moratória, tempo e ambiente para a cria humana estruturar os dispositivos que lhe auxiliassem no enfrentamento das exigências dolorosas do mundo.

Nesse sentido, a principal contribuição freudiana veiculada pela metáfora do ovo de pássaro refere-se à constituição de uma capacidade psíquica a ser fundada pelo bebê nas primeiras relações com o seu cuidador (que são justamente o objeto desta pesquisa). Ao cuidador caberia a tarefa de desfazer o que fez o bebê ao empurrar o mundo pra fora: ao cuidador cabe apresentá-lo (mundo) e transitivar sua saída (promovendo o encontro) ou, valendo-se da metáfora criada, quebrar a casca do ovo que representa o isolamento da satisfação autística.

A história do conceito segue seu curso em solo extra-psicanalítico e o fenômeno ganha o destaque de uma síndrome própria em 1943 quando o austríaco Leo Kanner emite de sua

mesa no Johns Hopkins Hospital o artigo “*Autistic disturbance of affective contact*” publicado nas páginas 217 a 250 do segundo volume da revista *Nervous Child*⁹. No mesmo ano o também austríaco Hans Asperger descreveria em sua tese de doutoramento a psicopatia autista da infância submetendo logo em seguida o atualmente célebre “*Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*” (*A psicopatia autista na infância*) à revista *Archiv für psychiatrie und Nervenkrankheiten* que só o publicou no ano seguinte, nas páginas 76 a 136 de seu 117º número¹⁰. Tais documentos são os preciosos registros que, somados, testemunham o aparecimento do autismo como entidade autônoma.

Compreender o posicionamento de Kanner se faz importante para a história do conceito pelos efeitos gerados pelos seus estudos. Pela magnitude da repercussão gerada por seu brilhante e histórico trabalho, profissionais de múltiplos âmbitos se fiaram justamente na ideia de crianças cuja conformação interna lhes vetaria a possibilidade de um desenvolvimento normal fazendo com que elas fossem apreendidas sempre pela via da deficiência ou da incapacidade. Mais que uma doença, o autismo era um cativo.

Devemos, portanto, supor que essas crianças vieram ao mundo com uma **incapacidade inata** de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, **biologicamente previsto**¹¹, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. (KANNER, 1997, p. 170)

Há aqui um aprisionamento operado quando o distúrbio dessas crianças é retirado do psíquico e transformado num impasse biológico. Tal postura é a que será responsável por fundamentar os estudos vindouros sobre o tema que categorizariam o autismo como deficiência. As metáforas que seriam criadas para representar a condição desses sujeitos eram as mais desestimulantes: “fortalezas vazias”, “tomadas desligadas”, “conchas”, “carapaças” (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 26). Acometidas de um impedimento biológico, o mundo psíquico dessas crianças passou a ser pensado como um terreno despovoado ou mesmo desvitalizado.

Tal impasse não isentava os pais que foram desde esse momento alvejados com os venenosos dardos da culpa. De um modo ou de outro, os cuidadores (no decorrer da história do tema) foram taxados como igualmente incapazes: incapazes do cuidado ou do investimento

⁹ Um símile dessa certidão de nascimento do fenômeno pode ser conferido em <http://affect.media.mit.edu/Rgrads/Articles/pdfs/Kanner-1943-OrigPaper.pdf>

¹⁰ O símile do *artikel*, no seu formato original, também está disponível na rede em <http://homoeopathie.name/Asperger-Artikel.pdf>

¹¹ Os dois grifos no excerto são nossos.

adequado em seus filhos e descritos por metáforas não menos trágicas como “pais intelectuais” e “mães geladeira” descritos pelo próprio Kanner já no texto de 1943.

Na maioria dos casos, os pais, avós e colaterais são pessoas muito preocupadas com coisas abstratas, sejam elas de natureza científica, literária ou artística, e limitadas no interesse autêntico que têm para as pessoas. Mesmo nos casamentos mais felizes permanecem relações mais frias e formais. (KANNER, 1997, p. 170)

Sendo assim, a recolocação da questão trazida pelos estudos contemporâneos dos quais destacamos (no campo da Psicanálise) a obra de Jean Bergès & Gabriel Balbo não só retomam o espírito inicial de que o cativo autístico possui uma chave presa à porta, sendo, portanto, tratável. Reveem essa relação entre criança autista e cuidador, questionando as fontes clássicas céleres em atribuir a esses cuidadores culpa pelo quadro da criança.

Por isso rompemos com a tradição da culpa objetivando (enfatizaremos tanto quanto seja possível) em nosso estudo a análise de um determinado contexto discursivo (discurso narrativo) como tendo virtualmente alguma ligação com a ocorrência do autismo, não sugerindo que a promoção de tal discurso esteja nas mãos de qualquer praticante do jogo, de modo que não haveria, em nosso entendimento, culpa atribuível.

Nos artigos de Kanner encontramos o contorno de outras características que se cristalizaram associadas ao quadro: Donald “parece quase se fechar em sua concha e viver no interior de si mesmo” (KANNER, 1997, p. 113); Richard “parece bastar-se a si mesmo em suas brincadeiras”; (KANNER, 1997, p. 126) Bárbara é “passiva a maior parte do tempo, mas às vezes passivamente obstinada” (KANNER, 1997, p. 133); Virginia “se mantém afastada das outras crianças” (KANNER, 1997, p. 135).

De um modo geral, ao mesmo tempo em que elas parecem não se dar conta da presença de um outro, as vozes e olhares provenientes destas são vividos como uma invasão.

Outra característica observada no relato dos casos (elemento comum ao que a experiência clínica demonstra em sua cotidianidade) é a inexistência de déficits cognitivos ou auditivos. Mesmo supondo algum impasse biológico, Kanner se impressionava com a capacidade cognitiva das crianças que às vezes era descrita como sendo acima da média ou ao menos uma “boa inteligência no sentido comumente aceito desse termo” (KANNER, 1997, p. 165).

Não podemos perder a oportunidade de salientar que foi esse o perfil que buscamos na nossa pesquisa: a criança com evidência/suspeita de autismo em quem não tenham sido constatados, em sua história clínica, lesões nas áreas da fala, déficits cognitivos ou surdez, ou

limitações quaisquer de ordem corporal que por si só expliquem o quadro de mutismo e isolamento observados.

Melanie Klein, chamada por Jacques Lacan de “formidável açougueira” ou açougueira genial” (MEZAN, 2005, p. 222) foi uma das mais célebres das psicanalistas. Com seu cutelo na mão (o mesmo que salpicou seu avental com o sangue das concepções mais otimistas da condição humana), Klein analisou entre os anos de 1929 a 1946 o então menino Dick, o seu famoso caso de autismo.

Dick chega ao consultório de Dra. Melanie com 5 anos e apresentando problemas para defecar, urinar e molhar-se na água. Falava muito pouco e possuía o intelecto de um bebê de pouco mais de um ano. Não mantinha relações com os familiares, não brincava com outras crianças, não explorava o mundo à sua volta. Em alguns momentos Dick pronunciava corretamente as poucas palavras que conhecia, outras vezes não (situação em que sua mãe entrava em cena pedindo para que ele as repetisse junto com ela).

Em nota de rodapé, em seu texto “A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do eu” (KLEIN, 1997) (KLEIN, 1994), a psicanalista afirma que a mãe do menino já o considerava anormal quando este completou um ano. Aqui é revelado o contexto de como Dick foi recebido e a importância do investimento e do desejo na formação do sujeito.

O tratamento oferecido por Melanie a Dick foi fundamentalmente o do fornecimento de uma significação enquanto de empréstimo de sentidos (AZEVEDO, 2004). Observando a brincadeira de Dick, Melanie oferecia interpretações possíveis como na separação de vagões em que sugeriu que de um lado ficava o trem-papai e do outro trem-dick.

O transitivismo não foi criado por Jacques Lacan. O leitor informado certamente terá ouvido falar do transitivismo nas psicoses, estudado na psiquiatria clássica do final do século XIX, especialmente na Alemanha, sendo talvez o primeiro uso clínico do termo (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 13). Há também, na década de 30, o transitivismo de Wallon, associado ao caráter da criança (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 14). Após esse período o termo repousou em silêncio até ter sido reavivado pelo psicanalista francês. Foram as menções transitivistas que este faz em seu *Écrits* (publicado em Paris em 1966) e, antes dele, no seminário XI (proferido um ano antes) que forneceram as bases para o que, na década de 90, notadamente presente na obra dos psicanalistas Jean Bergès, Gabriel Balbo e Charles Melman, viria a ser a revivescência transitivista: a aposta de que um empréstimo de significados é uma alternativa terapêutica para o autismo visto que ninguém aprende a falar, senão a responder.

É hipótese desta pesquisa que tal empréstimo se vale de um discurso narrativo (no que busca a construção e reconstrução de significados sobre si e sobre os eventos que atingem o

sujeito), razão pela qual pensamos haver uma possível ligação entre ambos e que será objeto desse estudo.

3.2.2 O Autismo e os manuais diagnósticos

Em termos classificatórios, atualmente a quarta edição do manual publicado pela Associação Americana de Psiquiatria inclui o autismo no diagnóstico das desordens mentais definidas primeiramente na infância e adolescência. Em 2000, o DSM-IV foi substituído pelo DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000), permanecendo essa classificação junto a outras entidades nosográficas desencadeadas na infância, tais como a Síndrome de Tourette (cujos sintomas típicos são tiques motores e vocais recorrentes e estereotipados), voltando a se referir à Síndrome de Asperger (dessa vez como subtipo) e outros “transtornos desiderativos e globais do desenvolvimento inespecíficos” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000). No DSM-IV-TR o autismo subsiste atualmente como Transtorno Autista (299.00) enquanto subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Assim como ocorre com o DSM, o CID-X (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993) não inclui a subjetividade como critério diagnóstico. Nessa classificação o autismo se mantém dentro dos critérios utilizados para as psicoses infantis: na classificação de “Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Na classificação está codificado como F84.0 e definido como:

Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993)

Essa parece ser uma tendência contemporânea: referir-se ao autismo como uma síndrome ao invés de transtorno ou doença parece se tratar de um avanço. Um transtorno enquanto “situação imprevista” ou “situação que causa incômodo a outrem” (HOUAISS, 2009) parece não focar a criança como objeto principal de preocupação e sim sua inadequação quanto ao meio, sua inadaptação e o incômodo gerado por esta (remetendo, em parte, ao horror ao tema sobre os quais já falamos).

Diferentemente de uma doença que é definida por um de nossos principais dicionaristas como “alteração biológica do estado de saúde de um ser” (HOUAISS, 2009), uma síndrome é

tomada por um “conjunto de sinais e sintomas observáveis em vários processos patológicos diferentes e sem causa específica” (HOUAISS, 2009). Na doença o que está em questão é a alteração sendo o conjunto de sintomas sua parcela apreensível, a *dolentiae*, ou seja, o que dói. Na síndrome, em contrapartida, os sintomas recebem os holofotes em função do reconhecimento da inespecificidade do que os causa.

Tratar o autismo como uma síndrome parece ser o reconhecimento do tumulto ruidoso e surdo que constitui o acúmulo não dialogado de opiniões sobre o termo e é nesse sentido do reconhecimento da deficiência no trato do tema que consideramos ser essa escolha um avanço. Fundamentando esse aspecto da força do termo temos dois argumentos: a sua origem filológica do grego arcaico *sundrome* (συνδρομη), que significa “reunião tumultuosa”; e um sentido adicional, que funciona também em língua portuguesa, apontado por Antony Houaiss para o termo que também significa “conjunto de sinais ou de características que, em associação com uma condição crítica, são passíveis de despertar insegurança e medo”. Eis a síndrome autista.

Outra nuance, bastante contemporânea, utilizada para classificar o fenômeno, foi criada em função da variabilidade de sua magnitude, é pensa-la dentro de um espectro. Nesse sentido criou-se a noção de PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) reforçando o autismo como um dos Transtornos do Desenvolvimento Global que admite vários níveis de comprometimento.

A metáfora do “espectro” vem da física ondulatória ao admitir, em determinadas realidades físicas, diferenças de intensidade na distribuição de determinadas propriedades em um fenômeno. Assim, falar em espectro autista é sair da concepção de um autismo típico (aquele caracterizado por uma nulidade de comunicação e interação com o mundo) e admitir uma generosa variabilidade de incidências possíveis.

Na quinta versão do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), a American Psychiatric Association, responsável pelas redações e revisões dos diversos DSM, categoriza o autismo (sob o código A.09) como *Autism Spectrum Disorder*, confirmando tal tendência. Surge aqui a metáfora classificatória do espectro.

Conforme Pereira (2005), as PEA incluem além da perturbação autista clássica outras quatro formas de incidência: a) transtorno invasivo do desenvolvimento (PDD, ou Pervasive Developmental Disorder) que apresentaria sintomas semelhantes ao autismo tradicional porém com incidência menos intensa; b) a famosa síndrome de Asperger, que manteria os padrões motores do autismo com algum uso de recursos linguísticos; c) uma perturbação que afeta somente o sexo feminino, com comprometimentos neurológicos evidentes e indícios intensos de causas genéticas; d) síndrome de Rett, onde a criança apresenta o desenvolvimento esperado

até mais ou menos dois anos de vida (algumas chegando a falar) seguido por um retrocesso e um posterior recolhimento autista com todos os sintomas típicos (MARINHO, GOMES, *et al.*, 2007).

As características definidoras de um diagnóstico clínico de autismo (que se enquadre nos manuais e investigações epidemiológicas) costumam se tornar aparentes antes do terceiro ano de vida.

Verificam-se geralmente comprometimentos qualitativos na interação social recíproca, que tomam a forma de uma apreciação inadequada de indicadores sócio-emocionais. Falta de respostas para as emoções de outras pessoas, falta de modulação do comportamento, uso insatisfatório de sinais sociais e uma fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação são encontrados. (CAMARGOS JR, 2005, p. 12)

Como exemplo podemos referenciar qualquer atitude antecipatória (como bebês que não estendem os braços para serem levantados pelos pais, sendo considerado o sinal diagnóstico mais precoce) ou de indiferença inesperada ante a estímulos do mundo exterior (mutismo, isolamento, recolhimento, não responsividade a estímulos), caracterizando os chamados “atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados” (CAMARGOS JR, 2005, p. 12).

São geralmente observados problemas inespecíficos associados ao quadro tais como: terror noturno, alterações no sono, comportamento de birra, agressividade, problemas na alimentação. Quando o autismo é associado a retardo mental é razoavelmente comum a ocorrência de agressões auto-dirigidas.

O mutismo (prejuízo na comunicação e na linguagem) é o sintoma mais geral e também o mais severo (CAMARGOS JR, 2005, p. 12-13).

3.2.3 Dados epidemiológicos

O primeiro estudo epidemiológico sobre autismo foi realizado em 1966 na Inglaterra, por Lotter, que encontrou números na ordem de 4,1:10.000 em crianças de 8 e 10 anos (aproximadamente um caso em cada grupo de 2.440 crianças). Após esta primeira varredura inúmeros outros estudos epidemiológicos foram realizados e sempre registraram um aumento bastante considerável nas taxas de prevalência ocorrendo em função do tempo. Como as definições de autismo foram muito variáveis, é difícil estimar qual foi o aumento real da incidência do transtorno (visto que diferentes definições foram usadas em diferentes tomadas de dados). No entanto é notório que hoje o autismo não pode mais ser considerado um transtorno raro (FOMBONNE, 1999).

Estudos na década de 90 apontavam a prevalência de 12,7:10.000 (aproximadamente um caso em cada grupo de 787 crianças) e em 2001 esse número aumentou para uma a cada 166 crianças, número que começa a ser entendido por alguns autores como sendo uma epidemia (CHARMAN, 2002).

Conforme os critérios estabelecidos pela OMS e expressos no CID-X, em termos epidemiológicos, são registradas ocorrências de algum tipo catalogado de autismo em pelo menos 1 em cada 150 nascimentos sendo a prevalência no sexo masculino em 80% (TEIXEIRA, MECA, *et al.*, 2010) (WING e POTTER, 2002).

Ainda mais recentemente, o alarmante (e claramente inflado) número de 1 criança autista para cada 68 nascimentos nos EUA foi divulgado pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Tal número seguiria uma distribuição bem irregular variando de 1 criança a cada 175 no Alabama (sul), a 1 criança a cada 45 em Nova Jersey (nordeste). Seria ainda, conforme os dados do CDC, quase cinco vezes mais comum em meninos do que meninas, com 1 menino a cada 42 meninas de um total de 189.

O aumento notável do número de diagnósticos (refletindo diretamente nos dados epidemiológicos) tem gerado uma espécie de comoção pública e despertado a atenção mundial. Em 18 de Dezembro de 2007 a Organização das Nações Unidas decretou todo dia 2 de abril como o Dia Mundial do Autismo. A Rádio ONU, em 2 de abril de 2008, transmitiu a primeira celebração anual sobre o tema¹². Desde então a popularidade da síndrome junto aos meios de comunicação somente aumentou.

3.2.4 A querela etiológica

Conforme já acenamos em diversos momentos desta pesquisa, o autismo tem causa incerta. É remarcável o número sem conta de estudos sobre o tema investigando-o sobre diversos pontos de vista (farmacológico, neurológico, genético, toxicológico), sendo a maioria uma caça desenfreada por um determinante etiológico que responda (individual ou sistemicamente) por sua causa. Considerando que já vimos com alguma amplitude as hipóteses psicanalíticas, passamos a comentar mormente os estudos de colorido biológico. Muitas são as hipóteses nesse sentido.

Na empreitada da busca de uma possível causa biológica para o autismo encontramos uma varredura completa de hipóteses de agentes infecciosos, genéticos, neurocerebrais, intoxicações, etc.

¹² <http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/detail/152648.html>

A presunção de um agente infeccioso encontra força em determinadas semelhanças clínicas entre os sintomas de autismo e infecções estreptocócicas. Estas estimulam a formulação da hipótese da existência de um grupo de transtornos neuropsiquiátricos associados a processo autoimune decorrente de infecção estreptocócica. Os achados são ainda inconclusivos permitindo somente hipóteses (SCHINDLER, 2011, p. 393).

Hipóteses de um problema metabólico com causa genética são cogitados a partir da ideia de que erros inatos no metabolismo (as chamadas doenças metabólicas genéticas) determinados por certas mutações gênicas são potenciais causadoras de defeitos enzimáticos que, por sua vez, acarretariam no bloqueio de vias metabólicas específicas e uma conseqüente insuficiência no fornecimento das enzimas necessárias à maturação no SNC (Sistema Nervoso Central). Sua manifestação seria um atraso no desenvolvimento neuromotor, afasia e demais sinais semelhantes ao autismo (LEAL e DUARTE, 2011, p. 691).

Uma outra frente de investigação é a hipótese do autismo causado por intoxicação por mercúrio, metal presente em diversas vacinas e antibióticos disponíveis no mercado. Tal hipótese encontra apoio em um estudo de Green (2006) que correlacionou a porfirina da urina para avaliar a carga de mercúrio no organismo de 71 crianças diagnosticadas com autismo encontrando uma correlação positiva e uma proposta de tratamento por quelação.

Fatores congênitos também têm sido evocados, como por exemplo trauma e sofrimento fetal agudo ou crônico (CAMARGOS JR, 2005) associados a predisposições genéticas que tornariam as crianças mais suscetíveis a estresse fetal. Infecções congênitas também são evocadas nessa marcha, sobretudo rubéola, doença de inclusão citomegálica e algumas infecções viróticas pós-natais igualmente inespecíficas.

A explicação isolada a partir de fatores genéticos já possui bases bem sólidas devido à alta taxa de prevalência em indivíduos do sexo masculino (único dado constante em todos os dados epidemiológicos) e a presença de comorbidades. Entretanto as doenças associadas são ainda inespecíficas, carentes de um padrão lógico quanto à explicação.

Quase todas essas explicações fazem referência, maior ou menor, a alguma deficiência do sistema imunológico (como presença de autoanticorpos ou doenças autoimunes) visto que os agentes identificados são de exposição mais ou menos frequente a todas as crianças (incluindo as de desenvolvimento esperado).

Nota-se que as explicações de natureza meramente corpórea, as que desprezam o contexto simbólico no qual a criança está imersa, sempre fazem referência a mais de uma explicação. A leitura de tais estudos, no entanto, nos levou a crer que o movimento de recorrer a uma segunda ou terceira causas associadas se deu muito mais no sentido de cobrir algum

aspecto não resolvido da primeira aposta (como uma técnica de apoio para a solução de alguma parte não resolvida desse complexo *puzzle*) do que por um intuito natural a uma explicação sistêmica. A explicação sistêmica é então parte da solução de chegada e não um movimento de saída.

Deparando-nos com tais estudos, todos dignos de respeito intelectual em função da seriedade e comprometimentos científicos envolvidos em seus desenho e execução, insistimos que a explicação puramente biológica é ainda fraca e que não à toa todos eles têm se deparado com um muro de indefinições que obriga os pesquisadores a continuamente refazer o jogo e lançar os dados em uma nova rodada. Insistimos ainda que, por mais assustadora que possa parecer uma apreensão do autismo dissociada de determinantes corporais, a hipótese que se apresenta nesse trabalho em nada deixa a dever às outras em coerência epistemológica e de apoio empírico (obtido na clínica).

3.3 Panorama do estudo das narrativas em Psicologia

*"Inútil procurar a origem das narrativas no tempo,
é o tempo que se origina nas narrativas" Tzvetan Todorov
(TODOROV, 2003a, p. 133)*

A expressão *estudos narrativistas*¹³ é um laço que amarra um feixe de concepções bem específicas e que não se refere ao sentido comum de narrativa presente em nosso léxico. Existente na história como um gênero discursivo desde a antiguidade (MOISÉS, 2004), devemos a Quintiliano a definição que se popularizou em nosso entendimento comum, da *narrativa* como “exposição dos fatos” (QUINTILIANO, 1979, p. 31). Confundi-lo como história ou fábula enquanto mero relato de acontecimentos ou fatos, tal como sugerem os dicionaristas especializados (MOISÉS, 2004, p. 314), é definição demasiado ampla para o que pretendemos. É tarefa desse capítulo então apertar esse laço.

Falar do campo das narrativas é se colocar em território múltiplo. Genérica e suscintamente a linguística as define como “um texto que conta uma história” (TRASK, 2004, p. 204), real ou fictícia de maneira mais ou menos ordenada (podendo ser oral ou escrita). Esse ordenamento parece ser um ponto comum nas concepções sobre o estudo.

Toda teoria decorre de uma ontologia. Em ciências humanas (mesmo dentro da Psicologia cognitiva) várias ontologias distintas habitam uma mesma casa de modo que veremos, em seus cômodos, parentes próximos e distantes que irão se relacionar com mais ou

¹³ Narrativismo refere-se à concepção pós-moderna de narrativa como discurso, enquanto [estudos] narrativos podem se referir a qualquer estudo das narrativas. Esse é nosso recorte de especificidade.

menos proximidade: mas todos em permanente articulação. De uma ontologia que parte de um mundo previamente mobiliado, composto de eventos fixos e essencialmente apreensíveis pela lente aguçada da ciência encontraremos visões igualmente essencialistas e deterministas das narrativas, como por exemplo a do linguista americano William Labov, que fornece uma definição célebre de narrativa como “um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram” (LABOV e WALETSKY, 1967, p. 20).

Em contrapartida, ao sair da linguística e adentrarmos em solo mais propriamente psicológico, parece se constituir numa espécie de tendência a ideia de que o que se organiza na narrativa não é o mundo ao qual a narrativa – ela mesma – faz referência, mas o próprio psiquismo. Narrar é ordenar eventos temporalmente, é organizar para dar sentido no ato mesmo de narrar (outro ponto razoavelmente comum dentre os estudos, o da narrativa como mais do que a reprodução de um conteúdo mental pré-existente ao ato narrativo).

Em trabalho clássico, *Tempo e Narrativa*, o filósofo Paul Ricœur faz a démarche histórica da narrativa fincando o cravo de marco inicial na Poética de Aristóteles e sua consolidação nas aporias do ser e não-ser do tempo de Santo Agostinho (RICŒUR, 1991).

Na visita que faz à obra do Santo de Hipona deste último autor, constata que a narrativa é a forma de esboçar a experiência temporal humana. Esta, por sua vez, estaria atrelada em nossa cultura de modo eminentemente narrativo. “Ao construir suas narrativas, os indivíduos situam ou contrastam seus relatos individualizados dentro de um amplo modelo cultural e, por isso, podem ter como suporte diversos gêneros de expressão como o mito, a lenda, o conto, a tragédia, o drama, o romance e assim por diante” (DE CONTI, 2004, p. 44).

Da visita que faz à poética aristotélica Ricœur (1991) avalia o conceito de mimese enquanto *representação da ação* presente no Teatro Clássico. Embora o desgaste do termo sugira uma apreensão léxica (a saber, a simples imitação), o sentido embrionário do conceito, tal como era praticado na execução das tragédias, sugerem que a mimese responde pelo agenciamento dos fatos que, em sua re-presentação (re-presentificação) torna a realidade novamente atual sendo passível de ser reconstruída e redirecionada em termos de seus efeitos. Era encenando, por exemplo, as tragédias Édipo Rei ou Antígona, que a Pólis se livraria do traço de mera repetição (*automaton*) que engendraria a pólis na sua dissolução: era uma repetição atual, uma repetição com diferença (*tike*).

Disso Ricœur (1991) deduzirá importante característica das narrativas: de ser uma re-presentação enquanto re-presentificação e atualização da realidade enquanto dado re-tornado

ao fugidio presente que retorna no agenciamento dos fatos podendo, dessa forma, ser reelaborado.

Representar a ação é portanto agir, é um processo ativo e prático (*πρακσις*, *prâksis*, ou seja, realização concreta, negócio finalizado) fugindo à mera reprodução. Mimese é ação e sua tessitura é a intriga, o enredo a ser mimetizado. Na poesia ou no teatro os poetas e atores (re) inventam-se em seu ato.

Ricœur também irá se debruçar por sobre as condições de validade e de verdade da narrativa. Nesta o importante é a conexão interna: a coerência no próprio enredo. Daí surge a ideia da necessidade de verossimilhança em uma composição narrativa, dando-lhe um caráter necessariamente inteligível.

Importante é salientar que tal verossimilhança não se refere a uma necessidade de espelhamento de um correlato factual da narrativa que seria autônoma em relação aos eventos que compõem a vida vivida (em detrimento da vida narrada). “Ou seja, a narrativa não é uma descrição da veracidade dos fatos tais como eles aconteceram, pois não existe realidade humana fora da narração” (DE CONTI, 2004, p. 38).

Assim, se uma determinada ação pode ser narrada, ela necessariamente será simbolicamente mediada (será um item da cultura, compartilha de uma articulação com o público: uma inter-ação). Exemplo disso seria a piedade que sentimos pelo infortúnio vivenciado por algum personagem e que Ricœur (1991) chama de “prazer estético associado à empatia”.

De sua maiúscula contribuição elegemos dois principais aspectos sobre a composição narrativa que pinçamos de sua obra:

- a) As narrativas representam a mediação entre ação e linguagem: um modo de significar a experiência humana e de dar-lhe novos sentidos para além do que foi instaurado na vivência imediata;
- b) As narrativas instauram a noção de temporalidade de modo que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo (...). Em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICŒUR, 1991, p. 15).

Por fim, quando Ricœur nos fala do papel da pré-história narrativa encontramos aí um elemento da maior importância para esta pesquisa. Entendemos que há o testemunho desse valor quando o autor nos admoesta que “compreender uma história é (...) compreender a tradição

cultural da qual procede a tipologia das intrigas” (RICŒUR, 1991, p. 91). Acerca disso, na obra de Ricœur, encontramos mais explicitamente:

(...) a história acontece a alguém antes que alguém a narre. O emaranhamento aparece antes como a “pré-história” da história narrada da qual o começo permanece escolhido pelo narrador. Essa “pré-história” da história é a que a vincula a um todo mais vasto e dá-lhe um “pano de fundo”. Esse pano de fundo é feito pela “imbricação viva” de todas as histórias vividas umas nas outras. É preciso pois que as histórias narradas “emerjam” (*auftauchen*) desse pano de fundo. Com essa emergência, o sujeito implicado emerge também (RICŒUR, 1991, p. 115-116).

Entendemos que é esta pré-história narrativa que, num certo sentido, *decide* o modo como as crianças são recebidas no mundo e é tal embricamento que procuramos no discurso dos cuidadores a serem entrevistados.

Tzvetan Todorov, filósofo e linguista búlgaro, radicado em Paris e integrante da *vague structuraliste* surgida em sua época, foi um dos mais célebres estudiosos de gêneros discursivos e assumiu o desafio de definir um campo científico para o estudo da narrativa ao qual denominou Narratologia (DE CONTI, 2004, p. 34).

Todorov alinha-se a Ricœur (opondo-se com este a Quintiliano) quando considera que é insuficiente definir a narrativa como a mera descrição de uma realidade, sendo o desenvolvimento da narrativa justamente o desenho dos elos que compõem as transformações necessárias para que haja narrativa: um conjunto de subsistemas cada um correlato a uma parcela de mudança, sendo estes: a) situação de equilíbrio; b) perturbação do estado inicial (quebra do canônico); c) tentativa de restabelecer o estado inicial. (TODOROV, 2003b, p. 124)

É com fundamento também nessas teorias que reafirmamos a narrativa como elemento central da conduta cognitiva humana, aquele de que prioritariamente lançamos mão quando há quebra do canônico: quando precisamos de sentido para reparar o mundo ocasionalmente desorganizado. Também baseado em Ricœur podemos dizer que não há realidade humana fora das narrativas.

Walter Benjamin é outro autor capital para a compreensão das narrativas. A experiência transmitida oralmente é a fonte na qual bebem os narradores: quem viaja tem muito o que contar (BENJAMIN, 2008); de modo que o marinheiro e o camponês são apontados como os mestres da narrativa (correlatos russos dos pescadores e contadores de “causos” do nordeste brasileiro).

Entretanto ao se reportar ao viajante que, em seus percursos, testemunha coisas diferentes ele não se refere somente ao conteúdo trazido na bagagem: há um insondável em

jogo que nos permite pensar na forma como o outro (ouvinte ou leitor) se instaura na relação com o narrador e a narrativa.

A autoridade que o saber comporta nestes contextos tem relação com a *Erfahrung*, a experiência que traz em seu radical *fahr*, travessia, viagem. O saber, que vinha de longe, portava uma autoridade válida mesmo que não fosse controlável pela experiência (à diferença da informação, que aspira a uma verificação imediata). O narrador retira da experiência sua/dos outros o que conta, e transmite incluindo o narrado na experiência de seus ouvintes. O narrador marca singularmente a fala, mas a partir de falas que lhe vêm de lugares outros. O ouvinte não está em uma posição qualquer, as passagens das narrativas “são salvas da análise psicológica”, quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente a transmissão opera. Grande sacada de Benjamin (PEREIRA, 2005, p. 11).

Na obra de Benjamin ouvimos o apelo de seu argumento fundamental sobre a narrativa, a saber, que ela está interessada em informar: ela não existe para cumprir uma função jornalística: “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (GAGNEBIN, 1994, p. 205). A narrativa existe para que o narrador possa se (re)contar, para reorganizar a experiência. Esse movimento é deveras análogo ao que propõe a experiência psicanalítica, quando é proporcionado a um paciente que construa livremente uma narrativa de si que, com o passar dos anos, vai sendo revista e reformulada e, juntamente com ela, a vida de quem se re-conta.

Ao haver um ouvinte, no ato mesmo de narrar, o narrador cria um lugar de verdade na qual se implica de modo que a realidade mais do que sacada de um registro mnêmico vai se fazendo no ato mesmo da jornada. Teremos isso em conta ao ouvir os nossos sujeitos de pesquisa.

Tal ideia encontra esteio no texto original, mas se perde na tradução para o português. Em nosso idioma lemos: “Para obter essa sugestão, é necessário primeiro narrar a história” (BENJAMIN, 2008, p. 200). Na versão francesa, texto autorizado pelo autor, temos: “*Pour qu'on nous le donne, ce conseil, il faut donc que nous commençons par nous raconter*” (BENJAMIN, 1991). “*Nous raconter*”, que pode ser traduzido por “nos contarmos”. Eis então o ponto capital e o que está em questão na narrativa: nos contarmos, nos dizermos.

Nosso grupo de autores estará ainda incompleto sem a menção ao psicólogo norte-americano Jerome Seymour Bruner. Bruner sugere em dois célebres trabalhos que o discurso

narrativo reproduz a forma básica do psiquismo humano (BRUNER, 1998) (BRUNER, 1997) e que é portanto uma forma discursiva privilegiada.

Também em Bruner a narrativa surge não como mero espelhamento de realidade cognitiva pré-existente, mas como um ato criador de sentido e, conseqüentemente, de mundo. Sua definição de estrutura narrativa é muito valiosa para nossa pesquisa: a narrativa seria “composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (BRUNER, 1997, p. 46). Tal ideia associada à primazia que este atribui ao discurso narrativo no psiquismo humano será definitiva.

Tal como anunciado são essas as quatro forças (tradições) narrativas que evocamos para fundamentar nossa compreensão do problema proposto. Dentro da fértil seara dos estudos narrativos, essas serão as nossas balizas: as nossas quatro paredes. Se é certo o que diz um antigo ditado austríaco que não devemos evocar um demônio para com ele não fazer nenhum pacto (FREUD, 1969a), esses quatro ícones serão demandados no momento posterior desta pesquisa, quando da análise das narrativas produzidas, para tratar os dados obtidos.

Embora optemos por não explorar aqui, nesse momento, as subveredas que compõem o bosque dos estudos narrativistas, outras vertentes parecem ter como ponto comum a dissociação da narrativa como um simples “meio conveniente de comunicar experiências aos outros” (MACEDO e SPERB, 2007, p. 233) e que é necessário que se aprenda a narrar: para as crianças sobretudo¹⁴ há um trabalho a ser feito antes que esta venha a se tornar apta a tal ato, há que antes se aprender a contar (FIVUSH e HADEN, 1997).

Isto nos traz um dado de especificidade a esta onda de estudos: a quantidade crescente de pesquisas sobre o desenvolvimento das narrativas de experiências pessoais de crianças. Tais estudos têm trazido contribuições importantes para a área do desenvolvimento psicológico (sobretudo em âmbitos linguístico e cognitivo).

3.4 Os estudos narrativistas *das e com* crianças e seus cuidadores

*“All sorrows can be borne if you put them into a story or tell a story about them”
Hannah Arendt (HARENDT, 1967)*

A atual bibliografia (artigos, dissertações e teses, pesquisas de uma maneira geral) que tem os estudos narrativistas como tema e foco compõem um acervo imenso. Gigante em número, mas também em qualidade e em um (muito bem vindo) crescente interesse no tema e

¹⁴ Analisadas mais detalhadamente no capítulo subsequente.

na variabilidade de aplicação, que tem se evidenciado na múltipla aplicação em diversos grupos e categorias de sujeitos.

O objetivo desta sessão é apresentar uma revisão da literatura mais recente de tais estudos que em grau maior ou menor tratam da organização simbólica da criança e da incorporação/aprimoramento de algum processo cognitivo. A maioria dos estudos aqui referidos constam na laboriosa catalogação levada a cabo nos dois utilíssimos artigos de coautoria de Tania Mara Sperb escritos em parceria com Goulart (GOULART e SPERB, 2003) e Macedo (MACEDO e SPERB, 2007).

A maioria dos referidos estudos se dão em situação de conflito onde as crianças, sujeitos da pesquisa, valem-se da experiência narrativa para dar sentido e reelaborar determinados estados limite pelo qual contingencialmente passam, valendo-se da concepção de Bruner (1997) sobre o tema quando este considera que as narrativas organizam a experiência (BRUNER, 1987) quando há a quebra do canônico, ou seja, quando algo não se apresentar tal como costuma ou deveria se apresentar (GOULART e SPERB, 2003, p. 356).

Algumas pesquisas já levadas a cabo nos sugerem esteio (FIVUSH, 1991) (FIVUSH e HADEN, 1997) (LOW, J. e DURKIN, 2006) (NELSON, 2000) quando demonstram que as crianças aprendem a falar sobre suas memórias de eventos passados de uma maneira contextualmente organizada (sugerindo que o contexto ideal seria o colaborativo de engajamento com seus pais). Segundo Fivush e Haden (1997), o desenvolvimento das formas narrativas pode influenciar a maneira como a criança ainda bem pequena compreende e expressa (representa) suas experiências no mundo real, e ainda, que por meio do ato de narrar, a criança cria e atribui significado à sua própria vida.

Esta abordagem sociointeracionista atribui, como nos lembram nossas fontes (MACEDO e SPERB, 2007), importância capital ao contexto e uma insuficiência nos ganhos filogenéticos de nossa espécie no exercício de qualquer atributo especificamente humano (PINO, 2005). O ambiente e os eventos aos quais a criança é exposta recebem alto grau de importância para a compreensão e o exercício de qualquer atributo mental (VALSINER e BENIGNI, 1986). Para esses autores não podemos entender o humano ou qualquer de seus atos e significações cotidianos desconsiderando a cultura ou abdicando de uma compreensão profunda acerca dos significados que a esta pertencem (VALSINER, 1991).

É pouco passível de crítica que o desenvolvimento de qualquer criança ocorre em um contexto de significados específicos e que são definidos pela cultura. Esta oferece esquemas de compreensão e os pais, enquanto provedores de tais esquemas, conduzem o desenvolvimento da criança.

Disso surgirão um cabedal de feedbacks como padrões de interação que serão usados em momentos subsequentes para guiar a interação com o ambiente. “Assim, pressupõe-se também que a criança constrói e reconstrói ativamente seu ambiente, como também faz uso do que construiu mais adiante em seu desenvolvimento” de modo que faz todo o sentido pensar na importância da “utilização do suporte verbal oferecido pela mãe” (MACEDO e SPERB, 2007, p. 234).

Em toda a sua célebre obra Vygotsky nos deixa elementos para pensar como os já inseridos na cultura mediam a entrada dos recém chegados (VYGOTSKY, 1989) (VYGOTSKY, 2001) e outros autores mais contemporâneos e de leitura igualmente indispensável (VALSINER, 1991) (ROGOFF, 1990) vão sistematizar como esse outro mediará tal transmissão. No caso de Rogoff será pensado em termos de uma apropriação e reinvenção do que é vivenciado no setting configurado pela cultura.

Em seu expoente trabalho Macedo & Sperb (2007) trazem uma contribuição em termos de feedback positivo ou negativo por parte dos adultos que circundam a criança: os adultos próximos da criança teriam um papel específico a desempenhar no que concerne ao desenvolvimento de sua habilidade para narrar. Nesse sentido é célebre o trabalho de Brockmeier & Harré (2003) quando argumentam que as crianças desde cedo são ensinadas a contar histórias, uma vez que, se no ato de contá-las não forem capazes de utilizar devidamente as convenções socialmente estabelecidas, os ouvintes reclamam, param de ouvir, zombam, corrigem o aprendiz de narrador. Tal dimensão de reforço é explorada também por Bruner em célebre livro dedicado especificamente ao assunto (BRUNER, 2007).

Estudos também apontam que o apoio prestado pelos cuidadores para o desenvolvimento narrativo das crianças muda significativamente e qualitativamente com o desenvolvimento das crianças. Em uma pesquisa desenvolvida em solo tupiniquim com crianças de três a cinco anos e suas respectivas professoras (MIRANDA, 2000), pôde-se constatar pelo menos três formas diferentes de assistência por parte do adulto em um momento em que as crianças ainda não manejam plenamente a fala.

Quando a criança ainda mostra pouca elaboração, o adulto funciona como modelo, questiona mais, conduz o processo de narração e assume co-autoria. Com a crescente autonomia da criança, o adulto passa a ser um ouvinte participante que escuta atentamente, acompanha a narração e faz intervenções para ampliar a narrativa. E por fim, o adulto é o interlocutor que solicita maior elaboração e produções mais complexas (MACEDO e SPERB, 2007, p. 235).

Alguns autores (HADEN, HAINE e FIVUSH, 1997) sugerem uma espiral colaborativa para ilustrar como o suporte do adulto vai desaparecendo (tornando-se desnecessário) à medida em que a criança vai fazendo suas aquisições e complexificando suas execuções.

Tudo isso nos faz crer que não é ingênua nossa suposição do papel determinante do cuidador no oferecimento do que chamamos de condutas narrativas que possui também o contar histórias como expressão. Ao contar histórias, as mães podem estruturar os eventos passados com seus filhos de diferentes maneiras, e esses “estilos maternos têm relação com o desenvolvimento narrativo das crianças” (MACEDO e SPERB, 2007, p. 236). Os resultados encontrados pelas pesquisadoras catalogantes é da mais alta importância para este trabalho. As referências dizem respeito aos trabalhos de Fivush (1991), de Peterson & McCabe (1983) e Reese & Fivush (1993), com os quais somente tomamos contato por meio da produção de Macedo & Sperb (2007):

Fivush (1991) distinguiu dois diferentes estilos narrativos exibidos pelas mães. O estilo altamente elaborador, que se verifica em mães que frequentemente falam sobre o passado com seus filhos, e utilizam uma variedade de estratégias para eliciar um resultado mais elaborado e rico. Essa descrição lembra a das mães que ampliam o tópico no estudo de Peterson e McCabe (1994), que fazem perguntas específicas (onde, quando, quem e o que aconteceu) para obter informações de orientação que situam o contexto espaço-temporal e para esclarecer ações. O estilo pouco elaborador, por sua vez, corresponde às mães que se referem menos ao passado, e que, quando o fazem, perguntam pouco, oferecem descrições mínimas e tendem a fazer comentários repetitivos. Contudo, Reese, Haden e Fivush (1993) explicitam que o fator determinante não é a quantidade de informações que a mãe fornece, mas a maneira como a forma narrativa é ensinada. Assim, as mães que desde cedo fornecem narrativas densas, temporal e informacionalmente complexas, têm crianças que produzem narrativas igualmente densas mais tarde. Mães que fornecem mais informações de orientação e avaliação em suas conversas sobre o passado têm crianças que incluem mais esse tipo de informação em suas narrativas pessoais subsequentes(...) Reese e Fivush (1993) constataram que os pais podem apresentar aspectos dos dois estilos e diferirem no grau em que demonstram cada um, e que os pais de meninas tendem a ser mais elaboradores do que os pais de meninos (MACEDO e SPERB, 2007, p. 236).

Os artigos mencionados, portanto, supõem a importância de uma espécie de colaboração linguística e de engajamento com os cuidadores. É aí que termina a literatura e se inicia a hipótese a ser testada na pesquisa: de que um não fornecimento dessa *amostra linguística* (que supomos existir no entremeio cuidador-criança sob a forma narrativa) pode representar um dos impedimentos para o exercício da fala oralizada (equivalente a uma não transitivação na obra dos outrora mencionados autores Jean Bergès & Gabriel Balbo).

Os artigos pesquisados partem da mesma visão de cognição que assumimos nesta pesquisa, ou seja, uma visão sociointeracionista que entende a consciência e todos os seus atributos e subsistemas como algo mediado, algo que precisa ser transitivado por um terceiro já inserido no universo compartilhado das trocas. Insistimos, portanto, que os trabalhos em voga por mais ricos e oportunos que sejam, mantêm a lacuna de como é transitivada essa atribuição narradora aos infantes de modo que nossa pesquisa se justifica por ser uma ida a campo para testar essa boa hipótese que irá, independentemente dos resultados obtidos, quebrar muros e construir pontes entre dois gigantes que por vezes se fazem surdos um ao outro: a psicologia cognitiva e a teoria psicanalítica.

4 MÉTODO E DESENHO DO ESTUDO: CÂNONE

“Qual é o caminho certo da gente? Nem para a frente nem para trás: só para cima.”

(...)

“Vamos constar, é aqui que estou assentando os meus planos! Você fica sendo meu secretário.”

(...)

“Esta vida está cheia de ocultos caminhos. Se o senhor souber, sabe; não sabendo, não me entenderá.”

Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas (ROSA, 2009, p. 125; 175; 211)

4.1 Participantes e contexto da pesquisa

Participaram dessa pesquisa 3 mães cujos filhos possuíam as seguintes características:

a) não apresentavam fala oralizada; b) possuíam pelo menos 3 anos de idade (no estudo elas tinham respectivamente 3, 4 e 6 anos); c) eram corporalmente saudáveis; d) que nunca tivessem se submetido a tratamento clínico sistemático; e) que possuíssem queixa autista.

A idade de três anos foi escolhida como referência por ser aquela em que as crianças normalmente já apresentam a fala oralizada, sendo outrossim a data de referência para o diagnóstico do autismo, visto que a partir dessa idade um atraso na fala passa a ser considerado. Com “corporalmente saudável” dizemos da criança que não possui em sua história clínica registro de surdez, déficit cognitivo, lesão em algum órgão diretamente relacionado à fala ou alguma causa corpórea imediata que responda, por si só, pelo quadro de mutismo apresentado.

Com “queixa autista” nos referimos à criança que chega à atenção especializada (em nosso caso um CAPS infantil), no tratamento do transtorno autista e que tenha ou não o diagnóstico formal, mas que haja a suspeita. Como interpelamos mães de crianças na triagem do serviço, ou seja, aquelas que ainda não ingressaram num tratamento psicoterápico regular (que fatalmente reordenará seus os padrões narrativos), não esperamos um diagnóstico formal de autismo como requisito.

Entretanto era nossa expectativa (expressa no que consideramos acima ser uma “queixa autista”) que o significante autismo estivesse presente, quer pela opinião dos profissionais, quer pela queixa materna. Nos três casos observados constatamos que algum profissional que assistiu às crianças antes de sua vinda ao CAPS instaram as mães a procurar esta instituição pela suspeita de autismo: respectivamente uma pediatra, uma fonoaudióloga e uma agente comunitária de saúde. Também observamos nos 3 casos estudados que havia, expressa na fala da mãe, a queixa de um possível autismo. Nenhuma delas, no entanto, passou por uma avaliação diagnóstica formal ou foi submetida a nenhum tratamento psicológico ou psiquiátrico regular, encaminhamento possivelmente dado no decorrer do tratamento.

No capítulo em que empreendemos a revisão sobre o tema, salientamos a tendência contemporânea a compreender o autismo como uma síndrome, ou seja, como um complexo de fatores e a ideia de um espectro autista. Devido a esses dois elementos de complexidade, entendemos que nosso estudo ganharia com a tomada de cuidadores de crianças que estejam em pontos distintos de tal espectro em diferentes níveis de comprometimento aparente.

Sendo assim, tomamos cuidadores de crianças que se encontram em pontos distintos do chamado espectro autista, conforme a noção de PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) referenciada no ventre desta pesquisa (PEREIRA, 2005). Por “pontos distintos” nos referimos a diferentes níveis de comprometimento do “isolamento autista” quanto à interação e quanto ao manejo da oralidade, quanto à natureza dos contatos estabelecidos (troca de olhares, recepção e manejo de objetos, etc).

Em nosso estudo tomamos os seguintes pontos do espectro autista:

- 1) Cuidadora de uma criança que não fale nada e não demonstre interação nenhuma com seu em torno mantendo os traços clássicos de isolamento (Tétis, mãe de Aquiles¹⁵);
- 2) Cuidadora de uma criança que emita lalações (articulações orais incompreensíveis, porém passíveis de interpretação) que faz contatos visuais e interações ocasionais e que tenha momentos de isolamento (Psyché, mãe de Eros);
- 3) Cuidadora de uma criança que articule ecolalias (definidas como a forma de afasia em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve), que faça contato visual e estabeleça algum tipo de interação, nesse caso específico a troca de objetos (Gaia, mãe de Cronos).

As entrevistas aconteceram no CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) CEMPI (Centro Médico Psico-pedagógico Infantil), instituição que tem um projeto terapêutico de natureza psicanalítica e que, como tal, funciona a partir da introdução de narrativas no contexto imediato da criança e na incitação dos cuidadores a tecerem hipóteses sobre as crianças.

A tabela a seguir resume a nossa amostra:

¹⁵ Indicamos aqui os nomes fictícios das mães e seus respectivos filhos tal como foram rebatizados para o presente estudo a fim de assegurar-lhes o anonimato. Mais detalhes sobre os sujeitos e a razão da escolha dos nomes fictícios podem ser encontrados no capítulo V que trata da análise e discussão de resultados.

Tabela 1 – Resumo da amostra

| CASOS | NOMES FICTÍCIOS (Mãe e Criança) | MODALIDADE DE ORALIDADE | QUALIDADE DA INTERAÇÃO | TOTAL DE ENCONTROS |
|--|--|--------------------------------|---|---------------------------|
| Caso 01 Isolamento | <i>Tétis e Aquiles</i> | Nenhuma | Nenhuma | 4 |
| Caso 02 Oralidade mínima | <i>Psyché e Eros</i> | Lalações | Contato visual ocasional. | 6 |
| Caso 03 Alguma interação incluindo oral | <i>Gaia e Cronos</i> | Ecolalias | Contato visual, recepção de objetos, alguma interação com o pesquisador | 7 |

4.1.1 Critérios de inclusão

Os cuidadores (com suas respectivas crianças) foram tomados dentre aqueles que chegavam ao CEMPI e não tinham iniciado ainda um tratamento sistemático. Nos valem das mães das crianças que estavam no chamado “Grupo de Crianças”, um momento semanal de atividades lúdicas que funciona como uma experiência de acolhimento para as crianças que já passaram pela triagem (primeiro contato com a instituição) e ainda não conseguiram uma vaga com nenhum dos terapeutas disponíveis.

As crianças chegam ao CEMPI acompanhadas de algum cuidador, em geral a mãe, e passam por uma primeira avaliação. Identificado algum transtorno para o qual o CAPSi poderia prestar assistência, a criança entra para uma fila de espera (visto que a demanda supera a quantidade dos profissionais disponíveis). Nesse circuito, o profissional que faz a triagem fica também responsável por fazer contatos com a família (torna-se um técnico de referência) e a criança que foi triada, que mesmo sem diagnóstico formal possui uma queixa autista, é encaminhada para o “Grupo de Crianças” enquanto não inicia o seu tratamento regular.

Desse modo, o grupo de crianças funciona como uma maneira da criança não perder o vínculo com a instituição enquanto aguarda pelo atendimento psicoterapêutico e é formado (o grupo) por terapeuta ocupacional, enfermeira, fonoaudióloga e ocasionalmente psicóloga e tem finalidade a observação da evolução do quadro.

Todas as crianças possuíam mais de três anos de idade, nunca falaram e possuíam a suspeita de um quadro de autismo (mesmo sem um diagnóstico formal). Até onde nos foi possível investigar, não detectamos em nenhum dos casos abordados nenhum registro (na história clínica das crianças) de problema físico que, por si só, justifique o quadro tais como

surdez, déficit nas funções neurológicas, lesão em algum dos órgãos diretamente envolvidos na fala. Sobre isso todas foram perguntadas sobre exames audiométricos (audiometria e bera) e sobre irregularidades na gestação ou nos primeiros anos de vida que fizesse aparecer essas questões.

Dentre as mães participantes do estudo, nenhuma passou por tratamento psicoterapêutico regular e todas expressaram o seu consentimento formal na participação da pesquisa (concessão da realização das entrevistas e uso científico dos dados) por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

4.1.2 Critérios de exclusão

As mães foram encaminhadas para a pesquisa pelos profissionais do CAPS responsáveis pelas triagens. Eles, ao receberem as mães, verificavam aspectos gerais da elegibilidade (queixa autista, ausência de surdez, características gerais dos sintomas que enquadrariam as crianças no ponto pretendido do espectro autista). Após detectada a possível elegibilidade, as mães eram encaminhadas para o pesquisador que apresentava-lhes os detalhes da pesquisa e fazia a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os profissionais envolvidos com o encaminhamento de mães para a pesquisa eram técnicos habilitados, que possuem familiaridade com o tema do autismo e ligação com a Psicanálise (o esteio dessa pesquisa), sendo eles conhecedores também do conteúdo específico da pesquisa que lhes foi apresentado pelo pesquisador.

No entanto, apesar da sensibilidade clínica dos técnicos responsáveis pelo encaminhamento, coube ao pesquisador a verificação de todos os itens de elegibilidade das mães que entravam na pesquisa na condição de “candidatas” (visto que a pesquisa não poderia ir adiante caso fossem detectada a presença de qualquer critério de exclusão na mãe interpelada).

O primeiro roteiro (Roteiro A, no apêndice C) foi estruturado cuidadosamente para que fossem verificados, já de início, os critérios de exclusão. Durante a pesquisa inteira nos mantemos atentos ao aparecimento de qualquer questão abaixo inventariada e estávamos em todo o momento prontos para não aproveitar aquela amostra caso, a qualquer tempo, qualquer dos elementos abaixo fossem identificados. Eram, portanto, nossos critérios de exclusão:

- a) Algum problema corporal (como surdez, lesão neurológica, etc) na criança que justifique, por si só, o não aparecimento da fala;
- b) Idade da criança inferior a três anos;

- c) Existência de tratamento ou intervenção continuada de natureza psicológica / psicanalítica / psiquiátrica na criança ou na mãe;
- d) Não permissão ou desistência dos sujeitos da pesquisa.

Conforme já analisado anteriormente, a literatura juntamente com a casuística atestam especificidades para casos dessa natureza. Uma dessas peculiaridades é o relato, registrado por essa literatura no discurso dos cuidadores, de que a criança seguia um curso normal de desenvolvimento até que, num dado momento, por alguma razão (como por exemplo o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, a mudança de uma casa ou outro evento qualquer), parou de evoluir ou mesmo começou a involuir. Este mito infantil é comumente expresso com o relato de que a criança chegou a falar (ou dar mostras que a isso chegaria) e depois estancou em seu curso.

Como esse relato é extremamente comum, sobretudo no discurso das mães em casos dessa natureza, não consideramos que esse dado apontaria para um critério de exclusão desde que o momento presente a criança não se apresentasse como um usuário da língua e desse mostras inequívocas de um comprometimento no desempenho esperado para a sua idade (o não falar, a falta de controle dos esfíncteres, o retraimento no contato com outras pessoas, dados observados nas três crianças).

4.1.3 Descrição do local da coleta de dados

Nossos dados foram inteiramente coletados no Centro Médico Psico-pedagógico Infantil (CEMPI), inaugurado em agosto de 1991, quando funcionava como hospital-dia dentro das dependências do Hospital Otávio de Freitas. Naquela época o serviço era ligado à Secretaria do Estado de Pernambuco, tal como permaneceu até 2007, ano de sua municipalização. Nesse ano sua sede foi transferida para o bairro de Jardim São Paulo e cadastrado como CAPS Infantil, atendendo desde então os distritos sanitários IV, V e VI da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife.

O CEMPI conta com uma equipe interdisciplinar formada por psiquiatras, psicólogos, psicanalistas, assistentes sociais, fonoaudióloga, terapeutas ocupacionais, equipe de enfermagem além de técnicos administrativos (recepcionistas, vigilantes, pessoal da limpeza, cozinheira, agentes administrativos) em impressionante sintonia com a proposta clínica da instituição que goza da melhor das reputações na assistência à infância sendo referência no atendimento ao autismo.

A base teórica de trabalho dos profissionais da instituição, como já dissemos, é a Psicanálise e, como tal, comporta em seu projeto terapêutico o empréstimo de sentidos

(significantes) e a imersão da criança assistida num contexto linguageiro (virtualmente narrativo) que é o de que precisávamos para efetuar as análises pretendidas.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são serviços públicos de saúde mental, destinados a atender sujeitos com transtornos mentais em estado mais agravado e que foram introduzidos na rede assistencial de saúde em substituição aos internamentos em hospitais psiquiátricos (do qual a instituição *Manicômio* é a mais emblemática). Na base da proposta dos CAPS está o atendimento interdisciplinar e de base comunitária a fim de não desconectar a população atendida de seus referenciais sociais mais próximos (presentes em sua comunidade de vinculação).

O modelo CAPS conta com três variações quanto à população atendida: CAPS (para usuários com transtornos mentais), CAPSad (para usuários com problemas com álcool e outras drogas) e CAPSi (para crianças e adolescentes até 12 anos incompletos).

4.2 Aspectos éticos, riscos e benefícios

“Nunca vou para onde há risco. Tenho medo a tédio dos Perigos”
Bernardo Soares – *Livro do Desasossego*
(PESSOA, 2006)

Não há fala sem implicação e a construção de narrativas é um convite a implicar-se numa cena na condição de autor (agente) de uma história onde outrora figurava como personagem.

A frase acima foi a premissa base, durante toda a pesquisa, do nosso compromisso ético para com os sujeitos de pesquisa e com a instituição que para nós abriu suas portas. Nortearam também nossas definições de riscos e benefícios da pesquisa.

Esta pesquisa possuía uma peculiaridade, desde sua idealização. Tal idiosincrasia diz respeito ao fato de que além das questões éticas referentes a uma pesquisa regular envolvendo seres humanos, das que costumeiramente envolvem entrevistas e dados sigilosos, esta aconteceu em um ambiente clínico e com mães que ainda não iniciaram os atendimentos regulares.

Entendemos desde o início que além de toda a ética esperada numa pesquisa, havia também a delicada missão de não causar nessas mães entrevistadas (e em seus filhos) nenhum tipo de impressão, afeto ou empecilho de qualquer ordem que representasse um obstáculo para a realização do tratamento que viria a ocorrer no CEMPI após a pesquisa. Para isso o manejo

clínico e a experiência do pesquisador com atendimentos psicoterápicos na rede pública foi determinante.

Em todo o momento estivemos atentos para o surgimento de qualquer sinal de desconforto que, crescendo por alguma razão, pudesse comprometer a continuidade da família no CEMPI por uma indevida associação entre pesquisa e atendimento clínico. A esse respeito havia inclusive um acordo já estabelecido com a instituição para que um terapeuta do CEMPI entrasse em cena, iniciando de imediato os trabalhos clínicos, caso qualquer situação apontasse para tal necessidade.

Esse possível mal estar surgido como efeito hiatrogênico das entrevistas que, sem o devido cuidado, poderia afastar a família do CEMPI foi a única possibilidade de risco que pudemos intuir a priori. Felizmente nenhum descaminho, dessa ou de outra natureza, foi observada no curso de nossos trabalhos.

Baseado ainda nessa mesma ideia de que não há fala sem implicação, deduzimos também ganhos possíveis para as mães envolvidas na pesquisa. A narrativa, no ato mesmo de sua enunciação, tem a força de produzir um lugar de verdade e implicar o sujeito nos rumos de sua história que pode, graças a esse ato enunciativo, ser (re)organizada e (re)direcionada. É essa experiência que oferecemos aos participantes com a pesquisa que, mesmo sem ser terapêutica, indiretamente trará os benefícios da reorganização narrativa e da fala que sempre deslinda nós.

A pesquisa traria também um ganho para a ciência psicológica, por gerar elementos que permitem uma re-reflexão (um novo debruçar-se) sobre a literatura a respeito do tema, subsídios que indiretamente culminariam em benefícios para outras e vindouras famílias, mas também para si próprios na sua condição singular de sujeito que enuncia.

Tais riscos e benefícios foram apresentados às mães durante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião lhes foi fornecida também uma cópia do Termo onde constavam os telefones de contato do pesquisador, do grupo de pesquisa e do comitê de ética que aprovou os trabalhos a fim de que posteriormente pudessem ter acesso aos dados em seu estado acabado ou mesmo, se assim fosse seu desejo, revogar a anuência e ter excluídos os dados da pesquisa.

Ainda sobre o valor da pesquisa para a comunidade acadêmica, é cediço que a farta produção sobre o tema do autismo é correlata com o infelizmente débil número de iniciativas interdisciplinares. Desta precariedade epistemológica surge a importância maiúscula desta pesquisa que foi desenvolvida no sentido de costurar, com o fio do diálogo, duas abordagens comumente tomadas como opostas: as abordagens cognitivistas e a teoria psicanalítica. Entendemos que a própria idealização da pesquisa (quando ainda estávamos na fase de projeto),

fruto da identificação de pontos de diálogo possível, já representou um ganho para o campo, ao identificar que algo poderia ser feito conjuntamente em termos de tentativa de articulação e diálogo. Se o fio do projeto já representou para nós costura efetiva, tanto mais proveitosa e enriquecedora será para a Ciência esta pesquisa após concluída, agora que conta com a sólida malha dos achados.

Outro quinhão inegável do qual esta pesquisa é dotada é o fato de que a mesma tem um pé na clínica. Imaginamos uma continuidade para a mesma, em nível de doutorado, quando tivermos tempo hábil para um estudo longitudinal onde poderemos acompanhar crianças que chegam à triagem de uma instituição (exatamente como a que agora se dispõe para a pesquisa) e poder não somente tecer conclusões sobre o instante atual daquela situação de estudo, mas acompanhar os efeitos disso no decorrer das intervenções clínicas promovidas pela instituição acompanhando possíveis alterações no contexto cognitivo/discursivo dos sujeitos da pesquisa a partir da introdução das condutas narrativas.

Se isto ocorrer, o ganho será não somente teórico (para o avanço conceitual da pesquisa), mas também prático com perspectivas de diálogo com a clínica (na continuidade do trabalho que está por vir) o que faz deste estudo uma picada bem aberta no ainda inóspito e fechado campo da interlocução entre diversos campos.

4.3 Material e instrumentos

“Nem o senhor não pense que para esse gasto tinham instrumentos próprios, alguma liminha, ou ferro lixador. Não: aí era à faca.”
Jagunço Riobaldo – Grande Sertão: Veredas (ROSA, 2009, p. 226)

Para a fase das entrevistas utilizamos:

- **Gravador digital de áudio:** optamos pela marca Creative, modelo ZEN, por sua excelente sensibilidade de captação, o que respondeu por gravações excelentes, mesmo quando ocorreram interferências externas (como chuva em telhado de amianto e o ruído de uma bomba d'água). O resultado da gravação ficou excelente mesmo nas entrevistas em que a criança estava presente, quando havia movimentação na sala. A longuíssima duração da bateria também foi estratégica, pois possibilitou fazer uma manhã inteira de entrevistas sem pausa para recarregá-la. O formato final do registro de gravação foi o WAV, o mais antigo e popular dentre os formatos de áudio, passível de ser reproduzido por qualquer computador ou leitor de CDs e sem as inconvenientes compressões do formato MP3. A mídia de armazenamento para a entrega dos dados ao grupo de pesquisa e ao CEMPI foi o DVD;

- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:** impresso em duas vias (uma para a pesquisa e outra para o sujeito de pesquisa);

- **Sala adequada para as entrevistas:** nos valemos de ambiente fornecido pela instituição onde foram adequadamente realizadas as entrevistas. As salas possuíam temperatura agradável, cadeiras confortáveis, escrivaninha para anotações e silêncio suficiente para a boa ocorrência das entrevistas. Para o momento em que a criança estava na sala contávamos com diversos brinquedos, instrumentos musicais, chão acolchoado, almofadas, espelho, papel, material de desenho, material lúdico em geral (os mesmos material e sala disponibilizados para as crianças assistidas);

- **Diário de campo:** Durante toda a pesquisa usamos um diário de campo onde foram registrados:

- Dias de comparecimento à instituição, duração e teor das visitas;
- Tentativas bem e mal sucedidas de entrevistas e seus porquês;
- Registro das entrevistas que eventualmente se demonstraram inelegíveis após a aceitação.

A ideia de um diário de campo era a de manter um repositório de informações do nosso percurso na instituição que pudesse vir a ser útil na fase da transcrição e análise, caso precisássemos elencar cronologicamente nossa estada no CAPS ou caracterizar temporalmente alguma informação sem que tenhamos pra isso que contar exclusivamente com o recurso da memória.

Optamos por evitar o registro videográfico em função de sua potencial força inibitória. Queríamos com isso resguardar ao máximo nosso princípio de não interferir no tratamento que se dará em paralelo em razão das possíveis fantasias criadas em torno do uso de registro tão onipresente como é o de vídeo.

Tais fantasias são consideradas (em um contexto psicanalítico) próprias do momento de adesão a um tratamento e fazem parte da dimensão imaginária do que chamamos de transferência, fenômeno incontornável e que requer um cuidado delicado. Considerando que tais fantasias não são dissipadas com a melhor das explicações sobre os limites da pesquisa, optando por não filmar as entrevistas optamos por não arriscar com isso que tal proposta atravesse a pesquisa e cause efeitos na experiência terapêutica que nossos sujeitos de pesquisa vivenciarão com a instituição (após o término da pesquisa).

Em suma, todas as decisões da execução da pesquisa tinham como objetivo primeiro não comprometer o espaço terapêutico e a assistência que viria a ser proporcionada pelo CEMPI após à pesquisa a essas famílias que vieram em busca de auxílio.

Nosso instrumento mor foram entrevistas, idealizadas para ocorrerem num número mínimo de 4, mas que na prática se estenderam em 6 e 7 entrevistas (em duas das mães). A duração era em essencialmente indeterminada visto que as mães eram livres para falar à vontade respeitando o teto estabelecido de 60 minutos por cada entrevista (a fim de evitar a interferência do cansaço na qualidade das respostas).

Seguimos roteiros estruturados especificamente para a pesquisa composto de 4 partes: a primeira investigativa onde o foco estava nos critérios de inclusão e exclusão (verificando a elegibilidade da mãe); a segunda com foco nas condutas narrativas observadas no discurso materno; a terceira verificando a elegibilidade da criança e a quarta uma entrevista com a dupla (mãe e criança), com foco numa tentativa de promover a construção de condutas narrativas.

Apresentamos nosso roteiro mais detalhadamente no quadro a seguir:

Tabela 2 - estrutura do Roteiro de Averiguação de Condutas Narrativas (RACN)

| ETAPA | USADO ENTRE | CARACTERÍSTICAS/OBJETIVO |
|--------------|----------------------------|---|
| A | Pesquisador e Mãe | Caracterização socioeconômica da mãe entrevistada e da criança a que assiste. Apresentação de questões mais gerais sobre narrativas e demandas. Objetivou-se abordar todas as questões referentes à elegibilidade/inelegibilidade do sujeito na pesquisa.* [apêndice C] |
| B | Pesquisador e Mãe | Roteiro de entrevista com os tópicos que necessariamente deveriam ser mencionados pela mãe (de maneira espontânea ou suscitada pelo pesquisador). Objetivou-se obter aqui, por meio das narrativas suscitadas, a evidência de condutas narrativas, material valioso para nosso momento da análise.* [apêndice D] |
| C | Pesquisador e Criança | Roteiro com algumas atividades sugeridas para <i>observação e interação</i> . A situação toda foi audiogravada, os dados observacionais e impressões do pesquisador anotados em diário de campo e o ambiente físico bem como instrumentos utilizados foram posteriormente registrados em fotos e pequenos vídeos. Nessa observação participativa propomos atividades lúdicas (semelhantes às usadas em tratamento clínico) e as observações e impressões foram posteriormente transferidas para o texto das transcrições. O objetivo fundamental deste momento era avaliativo, possuir um momento com a criança e, ainda a título de verificação de elegibilidade, averiguar se a criança estava de acordo com o perfil esperado conforme os três pontos do espectro autista que estabelecemos na pesquisa [apêndice E e Diário de Campo] |
| D | Pesquisador, Mãe e Criança | Foram propostas atividades de interação a fim de que, nelas, o cuidador fosse incitado a tecer hipóteses e construir narrativas. Buscamos averiguar a capacidade do cuidador de responder ao que o pesquisador o incita e se é capaz de hipotetizar quando |

| | | |
|--|--|--|
| | | solicitado e a qualidade de tal hipotetização. Era também solicitado, ao final, que narrasse aquele encontro vivido* [Diário de Campo] |
|--|--|--|

Salientamos que embora as situações de pesquisa sejam ricas em atos (que como qualquer produção humana é passível de se lhes atribuírem sentido), entendemos esse roteiro como um instrumento gerador de discurso, um maquinismo que servirá de motivo para que nosso sujeito fale. Seu discurso produzido, materializado nas posteriores transcrições, se constituirá no nosso tesouro interpretativo. O discurso do cuidador será sempre nosso manancial e ponto de referencia na condução das análises.

Descrevemos mais esmiuçadamente o nosso instrumento inserido no contexto de cada uma das etapas:

- **Etapa A:** aplicação do roteiro composto por um formulário de identificação com questões socioeconômicas (apêndice C): constitui-se no cadastro dos participantes com informações sobre a criança, o cuidador, o contexto e enquadres socioculturais. O objetivo deste cadastro é duplo: de criar um repositório de informações gerais que possam ser esclarecedoras no momento da análise dos dados e verificar se o par (criança e cuidador) é elegível, ou seja, se atende aos critérios de inclusão na pesquisa antes de iniciar a parte 2 que trata de questões mais pessoais sobre a vida das partes envolvidas (as que dizem respeito às condições como se deram concepção, nascimento, criação da criança e toda a gama de expectativas destes em relação à criança).

Salientamos que esta primeira interpelação não teve fim de mero cadastro. Aqui já constam questões importantes para a análise: aquelas que nos deram uma pista sobre a natureza do investimento afetivo direcionado à criança e se houve a suposição de sujeito, expressos no ato de tecer narrativas (como se houve desejo prévio por um filho expresso no planejamento da gravidez, por exemplo): planejar uma época, escolher um nome, batizar, etc enquanto gestos que dão a criança um estatuto simbólico e um lugar no mundo. A natureza desse estatuto pode surgir em questões sobre a anterioridade da criança e do que se pensou ao decidir ter um filho (caso ele tenha sido planejado) como por exemplo engravidar após um aborto para substituir o filho perdido, etc.

- **Etapa B:** aplicação de roteiro amplo de entrevista, abordando tópicos mais diretamente atinentes à nossa questão de pesquisa. É nessa parte 2 onde encontram-se as principais questões que pretendemos abordar. Para essa entrevista promovemos uma fala livre às mães com a sugestão dos temas permitindo que elas extrapolassem a resposta abordando outros pontos que lhe ocorressem, mesmo que antecipassem assunto que seria posterior na ordem do roteiro.

O roteiro para esta segunda etapa foi estruturado pensando na captura dos investimentos dos cuidadores desde o planejamento (ou não) da gravidez, passando pela gestação até o momento presente, considerando que tais expectativas traduzem-se nas atribuições de sentido a uma demanda da criança (quando se nomeia algo no universo infantil, seus atos, gestos, avisos de seu corpo sobre determinada doença, etc). De onde veio seu nome (se há nele alguma antecedência como o fato de ser o nome de um parente, por exemplo).

Os tópicos são aqueles que as descrições de caso (sobretudo as descrições clínicas que encontramos na obra de Melman, Bergès e Balbo) sugerem como sendo os mais propícios para a veiculação de uma demanda materna: nas situações de adoecimento da criança, escolha do nome, urgências domésticas que a criança (que não fala) precisa de algo ou que seu choro precise de sentido e outros temas que a casuística clínica sugerem oportunas e descritas no roteiro.

- **Etapa C:** nesse momento de observação participativa com a criança, interagimos com as mesmas objetivando em primeiro plano uma avaliação do ponto em que cada uma virtualmente se situava no espectro autista desenhado na pesquisa, a partir do nível de comprometimento de cada uma delas. Procuramos elementos sobretudo em dois níveis: da oralidade e da interação (conforme quadro apresentado quando caracterizamos a amostra). Sobre a oralidade investigamos se havia indícios de alguma ou nenhuma emissão de fonemas e, em havendo oralidade, qual a classificação delas. Sobre interação investigamos fundamentalmente se havia contato visual, se a criança respondia quando pronunciado seu nome, se recebia e oferecia objetos, se de algum modo dava mostras de se importar com a figura do pesquisador na sala (ou se ficava à revelia deste) e o uso que fazia dos objetos (se adequado ou inadequado).

Para além desse objetivo mor, nos mantivemos atentos a qualquer elemento relevante para a pesquisa que eventualmente surgisse. Neste contato usamos a parte 3 do Roteiro (apêndice E). O mesmo, que tem o formato de um diário de campo, foi usado para anotar os elementos observados no momento de interação. Quando pensamos previamente neste momento, consideramos que na audiogravação perde-se elementos motores e que alguns deles

poderiam ser de relevância, por isso as anotações foram todas inseridas na transcrição final dos dados na forma de comentários devidamente destacados das sentenças literais proferidas pela mãe (conforma acenado anteriormente).

- **Etapa D:** momento com o par mãe-criança onde observamos participativamente o contato que ambos estabeleciam. Tal momento foi inicialmente pensado com a finalidade de dar ao pesquisador uma impressão sobre a natureza do vínculo existente entre ambos, sobretudo no que tange ao atendimento das pequenas emergências próprias do cuidado de uma criança: quando, por exemplo, a criança toma objetos, os deixa cair, chora, etc. Entretanto o momento demonstrou-se ser de fundamental importância para além do aspecto meramente observativo/avaliativo, deste momento recolhemos algumas das mais valiosas sentenças para análise. O pesquisador a todo momento provocou a dupla criando situações propícias à interação, como convidar o cuidador a supor algo na criança: se ela lhe pede algo, o que lhe pede e se o cuidador atribui algum sentido ao que a mesma faz (choro, gestos de mão, agachar-se, voltar-se contra a parede, puxar algum integrante pelo braço, tomar ou entregar algum objeto, etc).

Enfatizamos que nosso objetivo aqui, nesta quarta etapa, não foi o de *flagrar* possíveis déficits, erros, incorreções, falências de qualquer ordem ou mesmo testemunhar se a relação era ideal ou insuficiente. Em nenhum recanto desta pesquisa, jamais foi a realidade que se pretendeu capturar. Nosso universo não é a realidade concreta, mas a linguagem enquanto possibilitadora dos discursos (que é quem dá sentido ao nosso e a qualquer fenômeno dito “natural”).

Ao final do encontro, sugerimos que a mãe nos contasse (provocando assim uma narrativa) o que acabara de acontecer naquela sala, gerando a possibilidade produções de meta-narrativas.

Nas etapas C e D, foram anotados gestos aos quais o pesquisador pôde atribuir algum sentido como por exemplo o jogo infantil que num contexto como esse teve papel significativo. Significante no sentido instituído por Freud: o material lúdico como veículo para acessar a vida mental das crianças (FREUD, 1969h) podendo ser interpretado, da mesma forma que interpretamos o discurso dos adultos. Em 1929 Melanie Klein chegou a afirmar que os brinquedos são para as crianças o que o alfabeto é para os adultos (KLEIN, 1997).

As entrevistas duraram no máximo 60 minutos a fim de não prejudicar o conteúdo das mesmas pelo cansaço e dependendo da extensão da resposta das mães (que falavam livremente

o tempo de que necessitavam), alguns roteiros foram cumpridos em mais de uma entrevista. Numa das mães realizamos um roteiro por encontro (totalizando 4), nas duas outras realizamos 6 e 7 encontros respectivamente. Abaixo apresentamos resumidamente o quadro de execução da pesquisa em relação à realização de cada roteiro.

Tabela 3 - quadro de execução da pesquisa

| Etapas Executadas | Número de Ordem dos Encontros em Cada Roteiro | | |
|---------------------------------------|---|--------------------|--------------------|
| | Tétis e Aquiles | Psyché e Eros | Gaia e Cronos |
| A | Encontro n° 1 | Encontros n° 1 e 2 | Encontro n° 1 |
| B | Encontro n° 2 | Encontros n° 3 e 4 | Encontros n° 2 e 3 |
| C | Encontro n° 3 | Encontro n° 5 | Encontros n° 4 e 5 |
| D | Encontro n° 4 | Encontro n° 6 | Encontros n° 6 e 7 |
| Total de Encontros Necessários | 4 | 6 | 7 |

As entrevistas com as mães se deram de modo sucessivo em intervalos ditados pela agenda das entrevistadas. Inicialmente propúnhamos dois encontros semanais (terças e quintas) e acentuamos a importância de não espaçarmos demais os encontros caso houvesse alguma impossibilidade de horário por parte das entrevistadas.

Ainda sobre o roteiro criado para esta pesquisa, foi considerada a possibilidade do uso de protocolos já validados para o uso nesta pesquisa. Dos protocolos já validados o mais famoso é o Checklist for Autism in Toddlers (CHAT). O CHAT é um instrumento de avaliação desenvolvido por Baron-Cohn, Allen e Gillberg em 1992 para detectar em crianças de até 18 meses de idade perturbações do espectro do autismo (atualmente denominada PEA).

Como o CHAT (e outros checklists e protocolos do gênero) foi criado para ser incorporado aos exames periódicos das crianças eles são de rápida aplicação e com objetivos estritamente diagnósticos. Como tal, ele investiga questões sobre o desenvolvimento das habilidades motoras, perceptivas, intelectuais, sociais e comunicativas.

Como o objetivo da pesquisa não é o do diagnóstico, senão o da investigação da especificidade do contexto linguístico no qual a criança está inserida, pensamos num instrumento específico para a nossa situação de pesquisa que é igualmente peculiar.

Por fim, sobre o tema do material utilizado, é mister salientar que a pesquisa não conta com financiamento total de modo que a maioria dos custos necessários para viabilizá-la foram arcados pelo pesquisador, conforme descrição detalhada no apêndice G.

4.4 Delineamento metodológico

4.4.1 O estudo de caso

Esta pesquisa teve como horizonte uma abordagem qualitativa e, nesta dentro desta rica seara, se constituiu em estudo de três casos. Um estudo de caso, conforme Robert K. Yin, possui como principais características definidoras (YIN, 2005, p. 32-33):

- a) Ser uma pesquisa de natureza empírica que investiga o fenômeno dentro do seu contexto de produção, inserido na chamada “vida real”, sobretudo quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos;
- b) Beneficiar-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas (casuística e literatura a respeito) para conduzir a produção¹⁶ e análise de dados;

O estudo de caso justifica-se quando a pesquisa parte de uma questão do tipo “Como...?” acerca “de um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2005, p. 28).

Para caracterizar o valor dos estudos de caso, especificamente aqueles produzidos em contexto psicanalítico, recorreremos a Juan-David Nasio, quando aponta que uma investigação dessa ordem tem tripla função: didática, metafórica e heurística (NASIO, 2001). *Didática* no seu potencial de comportar toda a teoria a respeito do fenômeno sobre o qual o pesquisador se debruça e, partindo da literatura já produzida, transmitir um dado novo. *Metafórica* em sua capacidade de estabelecer uma relação tão estreita com a literatura que chega a se tornar metáfora (por vezes paradigmática) dos conceitos clássicos.

Ao falarmos em *conceitos*, nos referimos à definição estabelecida por Jorge T. Da Rocha Falcão (DA ROCHA FALCÃO, 2006), que por sua vez balizou sua noção a partir dos estudos de Ernest Cassirer, Renan Samurçay, Gérard Vergnaud e Lins Lessa: “o conceito diz respeito a uma inferência mental de abrangência específica, baseada na extração de um conjunto de

¹⁶ Optaremos, no bojo deste projeto de pesquisa, por usar a expressão “produzir” ao invés de “coletar” dados. Tal notação reproduz com maior coerência nossa *tomada de lado* na aporia secular sobre se o pesquisador intervém ou não nos dados obtidos para pesquisa. Considerando a impossibilidade de que o pesquisador possa ser completamente transparente para os fenômenos/sujeitos/contexto estudados, considerando também que as escolhas prévias que o pesquisador faz (que instrumento usar na coleta, quando ativar/desativar o instrumento, para onde apontar e onde buscar) bem como a transcrição/notação irão interferir no produto a ser obtido, pensamos que na experiência classicamente chamada de coleta já está uma parcela de análise e que o dado assumirá a forma os instrumentos usados (não possuindo uma determinação essencial que independe do pesquisador e de suas escolhas) de modo que, não considerando a interferência como um problema inviabilizador da amostra, escolhemos a expressão “produção de dados” (exceto quando fazemos referência a algum autor que prefira, por seus motivos particulares, a antiga “coleta”).

aspectos definidores (*conceito-substância*) ou da detecção de relações sistêmicas no contexto de um modelo (*conceito-relação*)” (DA ROCHA FALCÃO, 2006, p. 17).

Por fim, a dimensão *Heurística* evidencia-se pela capacidade de transpor o estudo do plano concreto para o abstrato e, de lá, recolher novos conceitos para repensar a realidade: por essa razão é que um estudo de caso “resulta sempre de uma distância inevitável entre o real de que provém e o relato em que se materializa. De uma experiência verdadeira, extraímos uma ficção, e, através dessa ficção, induzimos efeitos reais no leitor. A partir do real, criamos a ficção, e com a ficção, recriamos o real” (NASIO, 2001, p. 18).

Notamos por fim que, quanto às demais variantes do estudo de caso, faremos uma pesquisa de natureza *exploratória* ao invés de um estudo meramente *descritivo* ou *explanatório* ao passo que igualmente optaremos por um estudo de *casos* ao invés do mais frequente *caso único* a fim de possibilitar o surgimento da diferença.

O estudo (ou análise) exploratório se caracteriza por coleta de informações e dados acerca de um dado fenômeno que se pretende estudar sem que sejam adotados pressupostos fortes sobre aquilo que poderá ser encontrado (CAMPELLO DE SOUZA, SOUZA e SILVA, 2002). Tal fluidez possibilita um tipo de investigação que se destina a produzir resultados passíveis de sugerir ou inspirar hipóteses interpretativas que façam avançar na discussão sobre o fenômeno. Esse tipo de investigação não somente torna possível a descrição dos eventos investigados como também permite a sugestão de interpretações (validadas ou não pela casuística e pela literatura clássica a respeito) e (o que é nosso mais nobre objetivo) faz avançar a produção literária sincronizando as considerações teóricas com os novos dados obtidos.

4.4.2 Unidade de análise

No intuito de responder à nossa questão de pesquisa, apresentada no Capítulo 2, a que visa em suma responder se há, nas condutas narrativas maternas, uma dimensão de convite/incitação à entrada da criança no universo simbólico, elegemos as tais condutas narrativas maternas como nossa unidade de análise.

Concebemos nessa pesquisa unidade de análise na acepção que foi dada por Valsiner (2000a, 2000b, 2001) “o menor recorte possível de determinado fenômeno, que guarda as características fundamentais do mesmo, sendo suficientemente restrito para operacionalizar a pesquisa científica” (DA ROCHA FALCÃO, 2006, p. 17).

Por condutas narrativas entendemos fundamentalmente duas práticas:

- a) O ato de contar histórias em termos de uma narrativa sobre a vida da criança que a implique no narrado como participante (o que em Psicanálise é o correlato a uma exposição do *enfants* a um sistema linguageiro, já tratado em diferentes partes de nosso estudo);
- b) O ato de supor uma demanda na criança testemunhando o valor de mensagem de seus gestos e atos (mesmo os mais primordiais), conforme o transitivismo apresentado na parte 3 desta pesquisa.

4.5 Procedimentos de coleta e registro dos dados

“Mas fazia... procedia.”
Jagunço Riobaldo (ROSA, 2009, p. 472)

Mediante contato estabelecido com a instituição escolhida, foi realizada a proposta da pesquisa e concedido um espaço para a apresentação formal do projeto da dissertação para os coordenadores do CAPS que receberam uma cópia escrita do trabalho e após leitura atenta e questões postas sobre exequibilidade e ética a aprovaram mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (apêndice A).

Posteriormente houve um contato com o restante da equipe, os técnicos que fariam os encaminhamentos para a pesquisa. Todos os profissionais se mostraram porosos à proposta e desempenharam participação ativa na mesma desde o auxílio na eleição dos sujeitos, passando pelo suporte à minha circulação no CAPS e acesso aos pacientes e documentos (prontuários, cadastro de endereços e telefones), culminando com a facilitação de todo o necessário para a boa finalização dos trabalhos de coleta.

Nesse segundo momento (com toda a equipe) o projeto foi novamente apresentado e coletivamente discutimos sobre quem seriam os sujeitos, dentre os que estavam na fila de espera ainda sem o início de um tratamento regular, que melhor atenderiam ao perfil esperado. Considerando que os sujeitos pretendidos para a pesquisa eram pouco numerosos, já nesta reunião surgiram os nomes de três cuidadoras que eram virtualmente elegíveis para a pesquisa. Tal sugestão privilegiou (tanto para o bom cumprimento com as exigências do projeto aprovado pelo comitê quanto pela conduta ética de não interferir nos atendimentos já iniciados) os casos que ainda estavam em fila de espera.

Os participantes foram interpelados inicialmente pelos técnicos de referência (profissionais que procederam com as triagens, no primeiro contato que tiveram com a instituição, ficando portanto como profissionais de referência para a família triada). Após o técnico do CEMPI apresentar-lhes a notícia da pesquisa (e de sua independência com a proposta

terapêutica do CAPS) os pacientes foram encaminhados ao pesquisador na qualidade de candidatos para a apresentação detalhada da proposta, a leitura de seus direitos como sujeitos de pesquisa e, havendo concordância com a colaboração, assinatura do TCLE (apêndice A).

Dos três nomes sugeridos inicialmente houve uma desistência, substituída por uma nova candidata recém-chegada ao CAPS dois meses após o início da coleta. Essa mãe a qual nos referimos demonstrou imenso interesse na pesquisa, chegando a participar da primeira entrevista e agendar uma segunda. Contudo, sendo imensamente pobre, não dispunha de recursos para custear as passagens de ida ao CEMPI de modo que ela desistiu da pesquisa na data que deveria acontecer o segundo encontro.

Foram então realizadas entrevistas com quatro mães, mas utilizadas somente aquelas três que se mantiveram até o final da pesquisa. A quarta mãe só foi interpelada após a desistência da terceira, de modo que não trabalhamos com um contingente reserva de sujeitos pesquisados. Os dados foram produzidos a partir da transcrição das entrevistas e observações feitas anexadas à transcrição na forma de comentários (oriundas originalmente do diário de campo).

Para essas três mães (e suas crianças) fizemos entrevistas conforme o Roteiro de Averiguação de Condutas Narrativas na História do Sujeito (apêndices C, D e E) já descritos anteriormente.

Em relação ao uso do gravador durante a coleta tivemos um cuidado especial a fim de torna-lo um elemento de menor interferência possível na qualidade das respostas. Após a apresentação dos elementos mais essenciais da pesquisa, nosso primeiro cuidado foi pedir a autorização para gravar as entrevistas de modo que mesmo os procedimentos iniciais eram feitos sob gravação. Desse modo o utilizamos já desde o momento da leitura do termo de compromisso, aceitação, explicação dos direitos do participante, momentos que não resultariam em dados para análise, mas que já se prestavam a uma habituação das participantes ao dispositivo.

Tomamos também o cuidado para que o gravador ficasse sempre em lugar visível, dentro da esfera de visão da entrevistada. Também tivemos o cuidado de iniciar cada entrevista com um “diga um oi para o gravador”. Entendemos que desse modo a presença do gravador (e o fato de as entrevistas estarem sendo registradas) se tornariam um dado paulatinamente mais invisível e totalmente incorporado à estrutura das entrevistas, evitando alguma possível reação à incerteza de que aquele era ou não um dos momentos a serem gravados.

Tivemos razões para supor que fomos felizes neste intuito, visto que nos encontros iniciais de apresentação da pesquisa, anteriores às entrevistas que gerariam dados para análise,

aconteceram algumas interrupções das mães que expressavam, de súbito, dúvidas acerca do funcionamento do gravador, pedido para examiná-lo (por aparente mera curiosidade) e uma das mães solicitou para ouvir uma amostra da gravação para conferir como ficaria sua voz. Entendemos que tais “respostas” à presença do gravador, caso viessem no momento da execução dos roteiros (caso somente nesse ponto houvesse a introdução do dispositivo) poderia de algum modo interferir no fluxo de associações da entrevistada, de modo que consideramos de grande valia termos introduzido precocemente o gravador na cena.

Notamos que após a primeira entrevista o mesmo passou a não causar nenhum incômodo perceptível às entrevistadas que se comportavam inteiramente alheias a ele.

Além disso, já pensando nas vindouras transcrições, tomamos o cuidado de mantê-lo sempre a uma distância de boa captação e tomamos o cuidado para evitar ao máximo superposição de falas. Também pedimos que as narradoras interrompessem as falas mediante ruídos externos ocasionais (como por exemplo durante a passagem de um avião ou quando foi ligada uma bomba d’água) a fim de não comprometermos a gravação. O resultado foi um registro sonoro impecável onde as mínimas dificuldades de transcrição se resumiram à eventual falta de clareza da dicção das falantes e não por interferências externas.

4.6 A transcrição do áudio das entrevistas

*“A minha impressão desta mesa, se a quiser transcrever,
terá que ser composta das noções de que ela é de madeira,
de que eu chamo àquilo uma mesa e lhe atribuo certos usos e fins.”*
Bernardo Soares – *Livro do Desassossego*
(PESSOA, 2006, p. 48)

Ao final dos procedimentos de coleta, demos especial atenção à transcrição *literal* (transformação em *letra*) das entrevistas audiogravadas. A transcrição foi procedida pelo próprio pesquisador, conforme nossa postura teórico-metodológica que sugere que o momento da transcrição já se constitui no início da análise.

Autores como Josselson (2004) e Riessman (2003), que têm pensado sobre método mantendo os pés fincados no solo dos estudos narrativistas, chamam a atenção para o fato de que durante a transcrição se faz necessário tomar várias decisões quanto ao que transcrever e o que desprezar, quanto a padronizações e outras questões que interferem diretamente no produto final. Pensamos então que a transcrição mais rigorosa será então aquela feita (ou coordenada) pelo pesquisador enquanto agente de sua pergunta de pesquisa e executor do método.

Além da questão da tomada de decisões acerca do “*o quê*” e “*como*” transcrever a fim de conferir maior literalidade ao produto final, o pesquisador na qualidade de testemunha ocular pôde comentar a transcrição em algumas falas que determinado gesto ou ato dava sentido a alguma sentença.

Um exemplo disso é uma fala de Psyché, em uma das entrevistas, que diz “*Tô parecendo criança né? Vou ficar quieta agora*”. Nenhuma das sentenças ditas antes ou depois daria sentido a esta frase que ganha seu sentido quando o pesquisador comenta, no corpo do próprio texto, em fonte destacada: “*Enquanto o pesquisador revisava as próximas perguntas, excluindo as que já haviam sido respondidas, Psyché pegou o gravador e o derrubou*”.

Este comentário, que somente poderia ser feito pelo próprio pesquisador na qualidade de testemunha ocular das entrevistas, dá a esta frase o sentido de um pedido de desculpas sobre o fato da pesquisada ter derrubado o gravador, evitando assim qualquer inferência que associasse a fala a qualquer das questões tratadas acerca da criança.

Ao final de todo o processo de transcrição, uma revisão minuciosa, cotejando o produto da degravação com áudio original, onde verificamos uma materialização bastante coerente, na forma de texto escrito, da emissão sonora. Essa constatação nos deu plena confiança no trabalho com os dados verbais em sua forma escrita, de modo que prescindimos completamente de referências ao áudio no momento das análises sendo suficiente a referência ao número de ordem do turno conversacional transcrito.

Luiz Antonio Marcuschi, em seu célebre *Análise da Conversação* (MARCUSCHI, 2007), nos diz que uma das características mais elementares da conversação é a alternância de papéis entre os interlocutores entre *falantes* e *ouvintes*. Com isso o autor introduz a noção de Turno Conversacional (ou Turno de Fala) que define-se, a grosso modo, como a participação de cada interlocutor (em termos de articulação de uma sentença) entre duas trocas de papéis, ou seja, desde o seu princípio como falante até o seu princípio como ouvinte (quando se caracteriza o fim de seu turno conversacional).

Seguindo esta contribuição teórica, nossa transcrição foi feita dividindo os turnos conversacionais de cada falante não considerando pequenas falas como novos turnos, desde que elas não quebrassem o fluxo da articulação da sentença.

Desse modo essas pequenas falas (ora superposições, ora interrupções para pequenos comentários monossilábicos) que não possuíam relevância em nossa análise, não foram grafadas em turnos autônomos, mas marcadas dentro do turno conversacional em que ocorreram, entre colchetes, a fim de não comprometer a unidade da sentença original.

“E1.A.055 - Tétis: Porque lá não tinha neuro, essas coisas, nem psiquiatra, nem psicólogo. [hum rum] Aí foi o IMIP que mandou pra cá. [Certo] É isso.”

Desse modo não deixamos de transcrever os comentários do entrevistador (entre colchetes) e ao mesmo tempo não desmembramos desnecessariamente o turno conversacional. Um outro exemplo que ocorreu com as três mães, mas particularmente com Gaia, se dava quando o pesquisador fazia as perguntas:

“E1.A.048 - Pesquisador: Então a Escola P., para poder aceitar Cronos exigiu [um laudo médico] um laudo [justamente] para, certo... [um neuropediatra]. E a senhora, é... tentou matricular esse ano e eles pediram o laudo.”

Gaia estava sempre muito agitada, muito ansiosa para falar, não conseguia ficar muito tempo em silêncio de modo que era comum repetir fragmentos das perguntas ou tentar completa-las mediante o mínimo silêncio do pesquisador. Sistemáticamente repetia trechos do que era perguntado antes da sentença ser finalizada. Optamos então por manter a unidade de turnos ocorridos nessas condições visto que essas micro-falas proferidas em jato não interferiam a ordem de enunciação e não pareciam ser uma tentativa de tomada de turno.

Além do mais, caso optássemos por desmembrar cada interrupção em novos turnos, além de desmembrar a pergunta (dificultando sua compreensão) iríamos triplicar a quantidade de turnos dificultando a sua referência e acesso.

Sobre a marcação dos turnos conversacionais, os mesmos foram numerados sequencialmente do primeiro ao último, sem reiniciar a contagem após cada entrevista e sem distinguir falantes para não haver duplicidade: à cada alternância o número era incrementado. O número ao lado da letra E indica qual foi o número de ordem do Encontro em que aquele turno foi proferido (E1 = primeiro encontro, E2 = segundo encontro, etc).

A letra que se segue refere-se a qual etapa se estava no seguimento dos roteiros, de A a D. Por exemplo, o turno E3.B.223 diz respeito à fala de número 223 obtida no 3º encontro (E3) onde se seguiu o roteiro B.

Nas duas citações de turnos da página anterior “E1.A.055” e “E1.A.048” dizem respeito, respectivamente a:

E1.A.055 – Tétis: fala de número 55, proferida por Tétis no primeiro encontro onde seguimos o roteiro A;

E1.A.048 – Pesquisador: fala de número 48, proferida pelo pesquisador no primeiro encontro onde seguimos o roteiro A.

O diário de campo, como já era esperado, se mostrou um elemento fundamental, sobretudo nas entrevistas ocorridas somente com as crianças. Nesse diário de campo pudemos registrar o que era imperceptível ao gravador (como a movimentação dos pequenos na sala e suas respostas às tentativas de interação provocadas pelo pesquisador).

Entretanto o diário de campo (e não tinha como ser diferente) findou resultando num registro demasiadamente volumoso pois em sua proposta original ele seria um repositório geral com a finalidade de que todo o possível fosse registrado a fim de termos onde recuperar caso se tornasse necessário. Como o imprevisto, por definição, não pode tornar-se previsível (e não sabíamos o que ao final dos trabalhos seria útil) optamos por tomar nota de todo o possível.

Assim, constou no diário de campo (dentre outras coisas): datas de comparecimento e falta das entrevistadas, tentativas de marcação, conversas com os técnicos de referência, observações detalhadas sobre cada dia ido ao CEMPI, consultas aos prontuários e observações de cada entrevista registrando intercorrências.

Quando transcrevemos a entrevista de Psyché onde ela derruba o gravador fomos surpreendidos pela já referida frase, desconexa do contexto, onde ela dizia agir como criança. Nossa memória bruxeleante foi auxiliada pelo diário de campo onde estava registrada a queda do gravador, dando-nos segurança quanto a esse dado.

Diante desse volume se fez necessário recortar somente o que, ao final de tudo, demonstrou-se útil para o esclarecimento dos turnos (como o exemplo acima) ou que fornecesse dados não verbais para serem considerados na análise. Um exemplo desses dados não verbais, que escaparam às entrevistas, mas que entraram na análise graças ao diário de campo, foi o que observamos em Cronos: ele que sempre chegava ao CEMPI bastante sujo, com unhas encardidas e acentuado mal cheiro, foi se apresentando paulatinamente mais asseado em cada uma das sete entrevistas. Retornaremos a isso na análise dos dados.

Extraída a seiva do diário de campo, ela foi conseqüentemente fundida com a transcrição gerando um texto único contendo, a um só tempo, a transcrição das entrevistas e os dados do diário de campo na forma de comentários. Esses comentários foram devidamente destacadas do texto proferido pelos falantes (a fim de não se confundir com uma fala) e associadas a um turno de fala a fim de que figurasse como dado de pesquisa e pudesse inclusive (pelo número do turno acoplado) ser citado no momento da análise e ser compilado com os dados verbais das mães pesquisadas.

Ainda no caso específico das entrevistas ocorridas somente com crianças (as entrevistas do Roteiro C) não sentimos a necessidade de transcrevê-las em sua totalidade visto que, conforme já explicitado nos procedimentos, a mesma tem um caráter avaliativo acerca do nível

de comprometimento da criança dentro do espectro autista de modo que nos focamos no que era essencialmente relevante, ou seja, uma descrição detalhada de nossa avaliação sobre cada uma das crianças tomadas no estudo.

Desse modo foram compilados três textos finais, sendo cada texto único referente a cada mãe pesquisada. Estes textos, rigorosamente revisados, serviram como a matriz de dados para todas as análises feitas. Textos que em praticamente sua totalidade constitui-se da transcrição literal das entrevistas audiogravadas, associada a comentários do diário de campo (fruto de observação do pesquisador, de conversas com a equipe e informações relevantes dos prontuários).

4.7 Procedimentos de análise: a Análise Proposicional do Discurso (APD)

*"...e até que isso aconteça por instinto e sem pensar nisso,
à análise, acrescenta a toda a dor o prazer de analisar."
Bernardo Soares – Livro do Desassossego
(PESSOA, 2006, p. 253)*

Na fase de projeto, intuímos que a Análise do Discurso seria a escolha metodológica mais adequada para nossos então vindouros dados. Entretanto, ao final dos procedimentos de coleta e transcrição, tivemos a felicidade de nos depararmos com mais abrangentes que aqueles esperados inicialmente, de modo que pensamos em alguma ferramenta de corte mais peculiar. Pensamos nos *possíveis interpretativos*, definidos em Análise do Discurso como possibilidades interpretativas mais ou menos viáveis do ponto de vista do signo criado no discurso (CHARAUDEAU, 2009).

Essas novas questões surgidas na transcrição eram imprevisíveis no momento do projeto e somente apareceram no contexto em que a tomada de dados se deu. A legitimidade deste movimento, a tomada de decisões no momento da análise em função da qualidade dos dados encontrados, longe do que o ideal de ciência dura poderia sugerir em termos de um possível enviesamento na explanação de uma verdade única, parte da dupla convicção de que: a) não há verdade fora do contexto discursivo de sua enunciação; b) diferentes métodos propiciarão diferentes leituras e enunciações, assim como diferentes lâminas efetuam distintos cortes.

A escolha pela Análise do Discurso na fase de projeto se fez como movimento de coerência com nosso *point de départ*, ou seja, da subjetividade como principal questão e de nossa resposta a esta com os pressupostos da Psicanálise freud-laciana. Nesse sentido era razoável pensar que a AD se encaixaria como uma luva à mão.

Conseideramos, nessa escolha, uma noção de subjetividade que serviria de fio-guia em nossa trajetória nos fez considerar o vigor de nossa crença num sujeito não entificado (LACAN, 1985c). Aqui nos referimos a uma antiga querela em que Lacan, no seu segundo seminário (LACAN, 1985c), presentifica na forma de crítica à leitura substancialista de uma verdade linguisticamente pronta e transcendentalmente emitida pelos sujeitos que, ao ser proferida, revelaria o que estaria oculto pelo muro do silêncio.

A dura crítica lacaniana recai com ferocidade canina sobre a fala entendida como tarefa do pensamento em que um sujeito, confundido com um Ego organizador de sua constituição interior, faz enunciados mais ou menos coerentes com alguma instância asseguradora: a grande revolução freudiana, dirá Lacan, foi justamente a denúncia de que a realidade axial do sujeito, o eixo de sua verdade, não está no seu Eu (LACAN, 1985c) (LEITE, 1994, p. 61).

Esta convicção de que a linguagem não é efeito da subjetividade, senão sua causa (LEITE, 1994, p. 286), nos levou à Análise do Discurso entendida por nós (a despeito das significativas diferenças entre os praticantes de tal método) como tarefa de análise de sentenças partindo de unidades mínimas até chegar em regras gerais que organizem *estruturalmente* o discurso (TRASK, 2004, p. 83-84).

Todos esses elementos, associados à herança estruturalista de nossas concepções narrativistas, amplamente alardeadas na primeira parte desta pesquisa, concepções as quais o búlgaro Tzvetan Todorov é o mais expressivo dos teóricos abordados, nos fizeram intuir a Análise do Discurso como nossa escolha natural. Entretanto os nossos dados, sempre soberanos, nos obrigaram a desviar o olhar e considerar os benefícios analíticos da *Análise Proposicional do Discurso* (BARDIN, 2009).

Essa alteração se deu no momento da reflexão e do diálogo com os dados na sua forma inicial e da detecção das possibilidades mais amplas de trabalho que estes fornecem. É um instante correlato àquele em que um escultor, que para levar a cabo o seu intuito, precisa analisar prévia e cuidadosamente o que a sua matéria prima oferece em termos de resistência ou oferecimento, se usará cinzel ou formão e onde serão os melhores lugares para deitar sua ferramenta a fim de manter a integridade original da matéria e exercer adequadamente a sua técnica alcançando assim a arte pelo bom engenho.

A Análise Proposicional do Discurso, ou APD, é “em teoria adaptável a quaisquer dados de linguagem e adapta-se especialmente ao material verbal produzido em entrevistas” (BARDIN, 2009, p. 233), que é o formato final dos nossos dados.

A APD é entendida por Bardin como uma variante da Análise Temática (com algumas vantagens em relação àquela que se faz com mera divisão do conteúdo em categorias para

interpretação). Seu primeiro epíteto (“análise por agregados”) é bem expressivo do que consiste, em essência, a sua proposta que, sendo também herdeira do estruturalismo, guarda uma proximidade com nosso proto-intuito analítico.

A linguística descritiva (embrião originário da proposta da APD) busca essencialmente introduzir regras a partir de um *corpus*, o equivalente à procura de uma “estrutura distributiva” (definida por Bardin como disposição das partes umas em relação às outras), mas (e aí reside a crítica bardiniana) independentemente do sentido ou de dados não linguísticos. Dessa característica entendida como deficiência, surge a APD que, sendo uma Análise de Conteúdo, apoia-se fundamentalmente no significado dos enunciados com finalidades claramente inferenciais (BARDIN, 2009, p. 233) e peço ao meu paciente leitor que não se desprenda dessas ideias de primazia do significado produzido e da finalidade inferencial do método até o final desta exposição.

Como vimos no parágrafo anterior, há um vento oriundo da AD (Análise do Discurso) e que bafeja a APD, um espírito vindo de lá, como metaforiza a própria Bardin. Este espírito então não contradiz nosso pressuposto subjetivo e ainda mantém a via do diálogo com Lacan, Todorov, Barthes e demais autores tomados como referência teórica. Pretenderemos respirar tal sopro e, valendo-se desse ponto comum entre AD e APD, qual seja, a possibilidade de identificar nas proposições, elementos que nos autorizem uma interpretação quanto aos lampejos do passado discursivo, das condutas narrativas maternas, que de alguma maneira influenciou a construção da subjetividade das crianças em questão.

Consideramos que interpretar é fundamentalmente criar hipóteses sobre os enunciadores de sentenças: hipóteses sobre suas intenções gerar determinado signo (gesto de mão, apontar, palavras emitidas formando sentenças concordes ou não com o sentido geral do léxico), e a APD nos permite mantermos esse pressuposto, oriundo da AD, de que “toda interpretação é uma suposição de intenção” (CHARAUDEAU, 2009).

A proposta analítica da APD, baseia-se na eleição de referentes-núcleos (RN) que, por sua vez, possuem inspiração estruturalista: “parte-se do princípio de que um determinado número de pólos de atração semântica estrutura o conjunto das palavras num dado contexto” (BARDIN, 2009, p. 234), em nosso caso o contexto das entrevistas. A hipótese aqui é que um número reduzido de objetos temáticos (a que os RN fazem referência) responde pela estruturação do sujeito a respeito de determinado tema. Desse modo, ao elegermos RNs, estamos apostando que: a) há uma estrutura subjacente nos discursos proferidos; b) há um valor referencial em determinados conteúdos que aponta para esta estrutura; c) a força e importância destes podem ser inferidas da proposição em que os RN surgem, independentemente da

frequência de sua ocorrência (uma terceira ideia para ser guardada ao lado das duas que assinalamos anteriormente).

Entendemos que esta opção metodológica serve adequadamente para a compreensão das Condutas Narrativas das mães estudadas nessa pesquisa, aqui definidas como a sua virtual capacidade de criar narrativas que contenham em seu bojo interpelações simbólicas à criança convidando-as ao universo das trocas, condutas tornadas notáveis narrativamente: no ato de tecerem hipóteses. Ao selecionarmos proposições (fragmentos de seus discursos), correlatas aos RN que elegemos, estamos fazendo um apelo ao que o conteúdo nos permite inferir sobre a estrutura da composição narrativa e, nelas, as condutas narrativas em função do que podemos inferir da qualidade do significado construído e não do número de vezes em que aparece.

Podemos então avaliar qualitativamente (em função do valor do conteúdo para a sentença e não da simples quantidade de ocorrência) uma mãe que, por exemplo, é capaz de supor que um determinado ato da criança (como o seu choro) indica que ela tem fome (confirmando a existência de uma suposição de demanda em algum nível, mesmo que frágil), a avaliá-la em termos de suficiência do ponto de vista da demanda que promove.

Se por um lado os RN são substantivos ou pronomes, funcionando como centro das colmeias temáticas em seu “poder estruturante do discurso” (BARDIN, 2009, p. 234), as proposições são, por sua vez, frases em sua forma elementar que qualificam/explicam os referentes-núcleos. Bardin define uma proposição como um “segmento de texto de forma geralmente predicativa: sujeito, verbo, complemento” (BARDIN, 2009, p. 234).

Essa forma simplificada sugere que após a eleição dos RN, devemos isolar as proposições a eles correlatas o que implicará, conforme Bardin, numa reescrita das proposições de modo que a qualificação torne-se evidente podendo-se partir ou mesmo suprimir proposições por vários motivos como, por exemplo, a equivalência sinonímica (já que o que está em questão não é a frequência das ocorrências). Novamente a atenção de nosso leitor deve entrar em sobressalto, pois entendemos que na construção das proposições (que partem de uma reescrita da sentença original) está grande parte de nosso tesouro interpretativo, pois há aqui um movimento claramente inferencial no sentido de que no para onde a sentença se desdobra (a forma mínima que assume) estão as hipóteses do analista que secciona aqui, com o método, realidade e dado.

Desse modo, a sentença de Gaia que disse em *E1.A.006* que “*Foi na televisão, naquele Hoje em Dia, no canal 4. Aí falou*” (seguindo até *E1.A.008*) “*disse que tem que falar muito com a criança, contar nessa época assim, conversar muito, aí falou tudinho né. fiquei assim até pensando.*”. Foi nosso entendimento analítico que a longa sentença acima, expressa em dois

turnos conversacionais contíguos (separados por uma breve interpelação do pesquisador em *E1.A.007* pedindo que continuasse a falar) foi reescrita na forma de proposição da seguinte forma: “*A televisão diz que a gente tem que falar muito com a criança*”.

Algumas sentenças já são proferidas em sua forma mínima, como Psyché em *E3.B.236* quando diz “*faço muitas declarações de amor pra ele*” que resultou na proposição “*Eu faço muitas declarações de amor pra ele*” onde nossa única intervenção na sentença original foi no sentido de acentuar o sujeito da frase: “*eu*”.

Também aconteceu (em casos inclusive mais frequentes) que uma mesma sentença gerasse mais de uma proposição, sendo que o critério era que, nesta mesma sentença, houvessem mais de um foco temático a que chamamos abaixo de referentes-núcleo (sendo uma proposição final para cada foco inferido). Assim criávamos mais de uma proposição como se estivéssemos, na verdade, deslindando um emaranhado de fios tema entrelaçados num sentido único e amalgamado. Assim cada fio-tema ganha a vida própria ao se destacar do emaranhado na forma de uma proposição única passível de ser analisada e qualificada.

O critério de divisão de uma sentença em várias proposições era sempre verbal e analítico. Verbal no sentido de que eram criadas tantas proposições quantos verbos direcionados a um RN houvessem e analítico no sentido de que essa divisão não é absoluta e nela também estão presentes as hipóteses do pesquisador que infere que ali existem proposições a serem analisadas individualmente.

Um exemplo disso temos na fala de Tétis em *E1.A.109*: “*Não. Pra mim eu estava doente, pra mim eu tinha alguma doença na minha barriga, que eu via um negócio mexendo, mexendo, mexendo, mas nem imaginava. Que eu fazia faxina numa casa, eu nem imaginava, nem podia me abaixar. ‘meu deus, será que eu estou com algum câncer, alguma coisa, na minha barriga?’ Porque minha menstruação vinha.*” Este turno conversacional, menos por sua extensão e mais por seu emaranhado temático, gerou as três seguintes proposições: (1) “*Eu pensei que a gravidez era uma doença na minha barriga.*”; (2) “*Eu pensei que estava com um câncer na barriga.*”; (3) “*Não pensei que estivesse grávida.*”.

O objetivo desta pesquisa, construir inferências acerca do possível efeito de determinadas lacunas nas condutas narrativas de nossos sujeitos de pesquisa e seus atos interpelativos, também nos levou à Análise Proposicional do Discurso em função de uma de suas principais características: procurar, de algum modo, uma ligação entre ação e estrutura discursiva, supondo que as ações (dos sujeitos agentes) exprimem-se em argumentos estruturais notados no discurso.

A APD apoia-se ainda em modalizadores, que nas grelhas aparecem numa coluna à parte. Os modalizadores podem ser inferidos ou extraídos literalmente das proposições e visam qualificar a relação entre proposição e RN. Não sendo de existência obrigatória, às vezes eles são removidos das proposições a fim de que estas mantenham a clareza de sua forma gramatical mínima. As modalizações são geralmente advérbios (de tempo, lugar, modo, etc), podendo ser qualquer sintagma que qualifique a proposição quanto à intensidade, afirmação, negação, dúvida, modo (BARDIN, 2009, p. 242).

Os modalizadores podem ser inclusive removidos (mantendo um sinal tipográfico demarcando o lugar onde foi empregado) a fim de deixar a proposição mais enxuta tornando, como efeito, ainda mais clara a inferência do analista. Por exemplo, na já comentada proposição de Psyché “*Eu faço muitas declarações de amor pra ele*”, em sua forma final (no quadro geral de proposições onde as elencamos uma a uma) a proposição assumiu a forma “*Eu faço (...) declarações de amor pra ele*”, dando à formulação a sua forma mais expressiva para análise e mantendo na coluna ao lado o modalizador de intensidade “Muito” que também foi analisado dissociado de qualquer flexão de gênero ou número a fim de que algum padrão no uso de modalizadores também pudesse ser observado.

Na APD a contribuição analítica dos verbos é também valiosa. Estes são qualificados triplamente: a) quanto ao tempo: passado, presente e futuro; b) quanto à sua função gramatical (em nosso caso privilegiamos os verbos que melhor evidenciavam a construção de hipóteses); c) quanto à polaridade (se apresentados na forma afirmativa ou negativa).

Após completada a construção de proposições, seguimos à qualificações destas em busca de padrões argumentativos e do que estes nos permitem supor acerca das condutas narrativas maternas. Esses padrões são chamados por Bardin de modelos argumentativos e são expressos, no contexto das proposições, por siglas que resumem todas as constantes acima usadas para qualificar as proposições onde cada letra (da sigla) expressa uma característica das variáveis utilizadas. Os modelos argumentativos são, portanto, uma *tradução* resumida das proposições. A ideia de construir modelos argumentativos como fruto da análise de cada proposição visa identificar uma determinada organização cognitiva (padrão) subjacente às condutas narrativas e avaliar inclusive a recorrência dos RN mais insistentes.

Antes de introduzirmos exemplos dessa qualificação das proposições e da construção prática dos modelos argumentativos, apresentaremos a seguir os referentes-núcleo e Verbos usados na qualificação.

É importante notar que tanto a eleição dos RN quanto das categorias verbais se deu em função dos dados aparecidos no conjunto das três amostras. Entendemos que aqui se apresenta

uma das grandes vantagens de nossa escolha pela diversidade de casos. A multiplicidade possibilitou o surgimento da diferença, do contraste e do confronto já nesse momento.

Por exemplo, se tivéssemos tomado somente os dados de Tétis certamente não teríamos trabalhado com o RN-CULPA, praticamente ausente em sua fala, mas absolutamente presente nas proposições de Psyché e Gaia. Desse modo foi a diferença, o contraste entre os dados de Tétis e os das demais, que fez surgir no quadro de proposições de Tétis uma coluna praticamente vazia (referente à culpa), coluna que pôde então entrar na discussão final dos resultados.

O mesmo dizemos sobre o RN-TERCEIRO em Psyché, qualitativamente inferior ao que pudemos encontrar em Gaia e Tétis e que se não fosse estas talvez, não possuísse intensidade semântica suficiente para se constituir num RN autônomo (se tivéssemos tomado somente os dados de Psyché isoladamente). Também assim o foi para o RN-APEGO, mais intensamente presente em Tétis e Psyché do que em Gaia, gerando questões sobre o tema apego nesta última entrevistada.

Assim, mesmo que tenhamos optado por não confrontar os dados (comparando proposições, por exemplo) por se tratar de estudos de caso múltiplos, o fato de que as proposições individuais foram inseridas dentro de uma matriz de análise cuja estrutura geral foi sugerida pelo conjunto dos três casos estudados (gerando lacunas de menor intensidade em cada caso individual em função do que se observou em todo o conjunto) já demonstra algum nível de intercâmbio entre os casos estudados.

Apresentamos agora os referentes-núcleo e categorias verbais escolhidas. Eles foram eleitos em função das condutas narrativas observadas em nossos dados, ou seja, do para onde podem se dirigir as hipóteses maternas acerca de:

Tabela 4 - lista de referentes-núcleo

| SIGL | REFERENTE-NÚCLEO | CRITÉRIOS DE MARCAÇÃO |
|-------------|-------------------------|---|
| A | | |
| M | Eu/mim | O que a mãe diz sobre si. |
| F | Ele/criança | O que diz sobre a criança. |
| D | Doença (autismo) | O que diz sobre o autismo e/ou suas possíveis causas |
| I | Investimento | O que diz respeito ao cuidado presente e intuição quanto ao futuro (efeitos do cuidado) |
| A | Apego | O que se refere à fusão da dupla. |
| C | Culpa | O que diz respeito ao sentimento de culpa. |
| T | Terceiro | O que diz respeito a algo ou alguém que se coloque fora da dupla mãe-criança. |

As categorias verbais eleitas, também em função do que encontramos nas condutas narrativas maternas são:

Tabela 5 - relação de categorias verbais e verbos.

| SIGLA | VERBO |
|------------------|----------------------|
| SR | SER |
| ES | ESTAR |
| NC | NECESSITAR/PRECISAR |
| TR | TER/POSSUIR |
| PR | PARAR |
| FZ | FAZER |
| <i>PE</i> | <i>PEDIR</i> |
| <i>PO</i> | <i>PODER</i> |
| <i>QR</i> | <i>QUERER</i> |
| <i>OS</i> | <i>PENSAR</i> |
| <i>SB</i> | <i>SABER</i> |
| <i>SN</i> | <i>SENTIR</i> |

Em negrito listamos os verbos que tendem a denotar, em alguns contextos narrativos, a suposição de um sujeito na criança e para os quais demos maior atenção.

Elegemos esses RNs e essas categorias verbais no “momento que corresponde a um período de intuições, mas que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais de maneira a conduzir um esquema (...) do desenvolvimento das operações (...) num plano de análise” (BARDIN, 2009, p. 121). Entendemos então que escolhendo-as e não outras já estávamos em análise. O mesmo quando criamos um padrão próprio para os modelos argumentativos e somadas a todas as decisões que nos levaram a isso.

Nosso padrão de modelos argumentativos foi constituído de uma referência aos nossos itens de qualificação das proposições, os referentes-núcleo e os Verbos. Cada um deles se divide em subcategorias cuja soma de referências formarão o modelo argumentativo em seu formato acabado.

Assim, dispomos as proposições em grades a que chamamos de grelhas, pois eram lá que os nossos dados poderiam ser analisados correlacionados. Nas grelhas pudemos analisá-los lateral e longitudinalmente e então chegar em nosso momento de concluir com maior solidez.

Nesse momento convidamos nosso leitor a consultar o apêndice M (amortra das grelhas de proposição) disposto na última página dessa dissertação (p. 220). Nessa amostra

apresentamos as 5 proposições anteriormente citadas como exemplo de como construímos os modelos argumentativos.

Nessa pequena amostra de nossa grelha, cada uma das proposições recebe uma linha e é identificada por um número serial (que as organiza em uma timeline podendo ser referidas pelo nº da proposição). Nesta versão de exemplo utilizamos falas das três mães, mas nas versões completas (as que anexamos ao final da dissertação na forma de apêndices) as grelhas (em número de três) estão agrupadas por cada uma das falantes.

Além da referência ao turno conversacional, de onde cada proposição foi extraída, separamos em uma coluna própria os modalizadores elididos da proposição a fim de dar mais visibilidade à conduta narrativa. No segundo grupo de colunas (as que dizem respeito à análise das proposições) marcamos com um “x” os referentes núcleo que apareceram na proposição e qualificamos ainda o tempo e a categoria verbais com as siglas convencionadas, bem como a polaridade que denota forma da construção (se de modo afirmativo ou negativo).

Na última coluna a fina flor de nossa análise: o modelo argumentativo construído pela concatenação das siglas utilizadas nas colunas referentes à análise (qualificação) das proposições. Ao final da dissertação apresentamos as grelhas completas (que não reproduzem as entrevistas): apêndices J (Tétis e Aquiles), K (Psyché e Eros) e L (Gaia e Cronos).

Assim, como se percebe, nossa grelha é formada por 4 conjuntos de colunas as quais tivemos o cuidado de delimitar com barras mais espessas a título de orientação gráfica, onde a última diz respeito ao nosso **modelo argumentativo**, a fina flor de nossa análise. Os dois primeiros conjuntos de coluna dizem respeito às proposições e os demais dizem respeito à sua análise. Nos 4 conjuntos de colunas temos:

1º) **Nº de Proposição | Narradora:** Fazem referência ao número de ordem da proposição nas grelhas e à autora da sentença original. Visam organizar ordinalmente as proposições e identificar a entrevistada;

2º) **Turno de Fala (encontro, roteiro, ordem) | Proposição:** Referência ao turno de fala de onde foi colhida a sentença original, a proposição reescrita pelo pesquisador (coração da grelha) e modalizador quando há. Visa apresentar as proposições propriamente ditas, destacadas em itálico.

3º) **Referentes-Núcleo (M, F, D, I, A, C, T) | Verbos (tempo, categorias, polaridade)** : Aqui se dá o momento da análise das proposições que, em seguida, serão resumidas no modelo argumentativo (por meio da aglutinação dos símbolos referentes a cada critério de qualificação). Nas colunas dos RNs há uma para cada um dos referentes (**M = Mãe; F = Filho; D = Doença; I = Investimento; A = Apego; C = Culpa; T = Terceiros**) onde o “x” indica que houve

referência àquele RN, podendo naturalmente haver mais de um referente em cada proposição. Na grelha optamos por colocar o RN-Terceiro à parte, quando notamos que, de todos os RNs que aparecem nas condutas narrativas maternas, esse é o único que se refere para alguma coisa fora da dupla (mãe e criança). A análise dos verbos, por sua vez, se dá em três colunas. O verbo tem papel fundamental pois, como dissemos, ele cinde as proposições. Nas proposições com mais de um verbo tomamos aquele que melhor caracteriza a conduta narrativa usando o critério de aproximação temática. Salientamos que se criássemos uma categoria verbal para cada verbo usado nas entrevistas, nossa análise não nos levaria a lugar nenhum, de modo que nas proposições onde o verbo utilizado não fazia parte daqueles de maior concentração temática (as categorias verbais que elegemos), como “**dizer**”, por exemplo, foi procedida uma aproximação temática conforme o **sentido** do dito materno. Por exemplo, na primeira linha, na proposição de Tétis onde se lê “*A televisão diz que...*” a categoria verbal usada foi **PS = Pensar** (“*A televisão pensa/acha que...*”) usada em função do sentido estrutural da proposição (e não do que foi materialmente dito). Salientamos que a aproximação é semântica e não léxica. Em outro momento quando Psyché fala “*Eros diz mamães, no plural*” nós categorizamos como **FZ = Fazer** em função do sentido, não da sinonímia (dizer e falar, embora sinônimos, foram caracterizados de modo bem distinto). Além da categorização verbal participam da análise o tempo verbal (p = presente; pa = passado; f = futuro) e a polaridade (+ se for dito de maneira afirmativa ou – se for formulado por meio de uma negativa).

4º) **Modelos Argumentativos:** formado pela concatenação dos índices anteriores. A primeira parte em maiúsculas são os RNs a que a proposição se referiu, em minúsculas o tempo verbal, seguido pelas duas letras em maiúsculas da categoria e a polaridade.

Os modelos argumentativos dão nitidez à nossa proposição e fazem aparecer a nossa unidade de análise, nos autorizando a fazer inferências apoiados com solidez no dado verbal e com foco exclusivo nas condutas narrativas, sem nos perdermos na estrutura semântica da frase.

Um belo exemplo de como os modelos argumentativos qualificam e fazem emergir as condutas narrativas maternas pode ser observado nas seguintes duas proposições, associadas a Psyché: “*E6.D.393: Eros quer conhecer o brinquedo*” e “*E6.D.395: Eros quer mudar de brinquedo*”.

As proposições acima são semanticamente opostas: uma se refere ao interesse por um brinquedo e se sucede pela enunciação de seu súbito desinteresse. Entretanto, ambas foram qualificadas com o mesmo modelo argumentativo [**FipQR+**] que evidencia que para além de qualquer questão meramente descritiva que possa aparecer tematicamente em uma proposição, o que está em questão, e que aparece em nosso modelo argumentativo, é a conduta narrativa

materna. Nesse sentido ambas as proposições são qualitativamente idênticas no sentido de que atribuem a Eros um estado interior que a mãe lhe imputa: Eros **deseja** alguma coisa, **deseja** o brinquedo, **deseja deixar** o brinquedo, **deseja** um outro objeto.

4.8 Sobre a guarda e destino dos dados produzidos na pesquisa

*“Me daria ao trajeto. De modo a guardar estes bens
contra gente bárbara, para que não nos roubem.”
Ulisses (HOMERO, 2008, p. 85)*

Os dados produzidos nesta pesquisa consistem precisamente em:

- a) Registro audiográfico das entrevistas;
- b) Transcrição literal das entrevistas já incorporados em seu miolo as informações constantes no diário de campo;
- c) Fotos e vídeos das dependências onde se realizou a pesquisa e dos instrumentos usados durante as mesmas (possivelmente úteis em uso posterior do material das entrevistas, fornecendo aos novos pesquisadores dados de contexto);
- d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas mães, autorizando o uso científico dos dados nesta e em pesquisas posteriores.

O material acima será armazenado em local seguro, em duas vias (uma em cada um dos locais descritos abaixo), para posterior **uso estrita e rigorosamente científico** desde que resguardados todos os requisitos técnicos e éticos da execução de novas pesquisas e desde que guardado o devido sigilo quanto a identificação dos participantes da pesquisa em completa atenção à resolução 196/96 do CNS e qualquer outro aparelho normativo que seja posteriormente criado ou o venha revisar.

Os dois locais de guarda são:

a) No banco de dados do “Grupo de Pesquisa: narrativa, cultura e desenvolvimento”, sob os cuidados da Profa. Dra. Luciane De Conti, fundadora e coordenadora. O grupo de pesquisa é cadastrado na base do CNPq e conta, em seu quadro, com respeitáveis e produtivos pesquisadores em nível de graduação, mestrado e doutorado e tem sede no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, na Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, 8º andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50. 670-901, telefone (81) 2126-8271;

b) No banco de dados do CAPSi CEMPI (Centro Médico Psico pedagógico Infantil), aos cuidados do Dr. José Roberto de Almeida Correia, coordenador da instituição ou seu eventual substituto. Como já dissemos anteriormente, o CEMPI goza da melhor das reputações

na rede de assistência de nosso município contando em seu quadro com profissionais rigorosos em termos éticos e técnicos que desenvolvem trabalho reconhecido dentre os seus pares tanto de natureza clínica, quanto de natureza científica. O CEMPI é sediado na Av. São Paulo, 677, bairro de Jardim São Paulo, Recife-PE, CEP 50.920-640, telefone (81) 3355-4268.

4.9 Retorno dado à instituição

“Mas, eu, lembro de tudo. Teve grandes ocasiões em que eu não podia proceder mal, ainda que quisesse.

(...)

Eu sou assim amor-com-amor, e ingratidão não.”
Jagunço Riobaldo (ROSA, 2009, p. 198; 533)

Foi compromisso ético desta pesquisa o cuidado de que, ao final da coleta e já com os dados analisados, a instituição fosse contatada para acertarmos um retorno dado às mesmas sobre nossos achados. Tal ideia se dá num contexto de retribuição à anuência dada e também em reconhecimento à excelência do CEMPI que já há décadas abriga não somente um centro de tratamento, mas também de pesquisa sobre autismo e psicose infantis com profissionais entranhadamente articulados com as produções acerca deste tema. Foi uma honra ter podido efetivar a pesquisa no CEMPI, um regalo que confere à pesquisa uma distinção especial pela incursão que os profissionais da instituição possuem no tema e na clínica psicanalítica.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: ÁRIA

*“SALOMÉ: O mistério do Amor é muito maior que o mistério da Morte.”
Oscar Wilde – Salomé (SILVA, 1999, p. 131)*

*“...e o impulso se concentrara todo na própria pequenez da própria coisa rara.
E então ela estava rindo. Era um riso como somente quem não fala, ri.
Esse riso, o pesquisador constrangido não conseguiu classificar.
E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada.
Não ser devorado é o sentimento mais perfeito.
Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida.”
Clarice Lispector – A Menor Mulher do Mundo
(LISPECTOR, 1998)*

5.1 Caso 1: Tétis e Aquiles, “um menino onça” [FDpSR+]

Na mitologia helênica, Tétis, a mais bela das nereidas, recebeu de um oráculo o vaticínio de que seu filho nasceria mais poderoso que o pai, sendo capaz de vencê-lo e de o expulsar se assim o desejasse. Sabendo da profecia, Zeus cuidou que Tétis se enamorasse de um humano a fim de que a nenhum dos deuses coubesse tal triste destino – o de ser subjugado por seu filho – mantendo assim o equilíbrio do Olimpo (VERNANT, 2000) (BULFINCH, 1999).

Para que o escolhido tivesse ao menos uma chance, o desígnio de Zeus recaiu sobre um herói: o valente Peleu já recebido em apoteose por ser guerreiro valoroso. Rejeitado inicialmente por Tétis, uniu-se a ela em uma brevíssima união da qual nasceu Aquiles, que viria a ser o mais poderoso dos guerreiros de Tróia e, conforme Homero, de toda a história da Grécia (HOMERO, 2008), tornado lendário pela sua velocidade, força física e velocidade de corrida a ponto de Homero se referir a ele na *Ilíada* com o epíteto de *πόδας ὠκὺς Ἀχιλλεύς*, “Aquiles de pés-rápidos”. (HOMERO, 2008, p. 84).

Tétis, a entrevistada real que participou de nossa pesquisa, também passou um breve tempo com o seu próprio Peleu que a abandonou um ano após à chegada do inquieto e veloz Aquiles: “*ele [Peleu] disse que ia se embora, que não agüentava mais [Aquiles] (E1.A.095)*”, *ele, o pai, “tinha vergonha de sair com Aquiles (E1.A.121)”* por causa das mordidas e das carreiras e da “*gritaria (E1.A.121)*”.

Meu filho tem “*Autismo (E1.A.004)*”, é a primeira coisa que Tétis me diz. Como seu paralelo mitológico, Aquiles, o de pés velozes, “*só faz correr, dentro de casa, o dia todinho. Pular. Gritar. (E2.B.306)*”. O nome verídico de Aquiles também faz referência a um guerreiro épico (da mitologia judaica) e sua chegada marcou definitivamente a vida de Tétis que vive

hoje inteira e exclusivamente para Aquiles: *“Não, não quero mais ninguém na minha vida. Só Aquiles mesmo. (E1.A.097)”*.

Na genealogia das deidades, a Teogonia (HESÍODO, 2006) nos lembra que o nome de Aquiles remonta ao conceito de ἄχος (akhos), que é palavra usada também para luto (PEREIRA, 2007). Quando grávida, Tétis achou que iria morrer. Achou que sua gestação era uma doença, um câncer lhe carcomendo as vísceras, o mesmo que matara a sua avó. Depois do nascimento mantém a ideia de morte dizendo que sua vida acabou.

A gravidez fora totalmente inesperada, sem planejamento, mas não indesejada. Quando a barriga começou a crescer pensava consigo *“meu deus, será que eu estou com algum câncer, alguma coisa, na minha barriga? (E1.A.109)”*; *“eu, pra mim eu estava com algum câncer, alguma coisa na barriga, que eu sentia muita dor e... um negócio mexendo (E1.A.111)”*. *“foi eu achei que era um câncer, né, um bicho porque... minha avó morreu de câncer. aí, eu fiquei com aquilo na cabeça... porque eu... quando eu me abaixasse senti aquele negócio furando (E2.B.234)”*.

Mediante a insistência das pessoas denegava a gravidez com o argumento de que menstruava: *“vinha. O povo di... tinha pessoas que dizia, assim: ‘tu tais grávida?’. eu dizia: ‘não, eu tou menstruando’. Aí fiquei na dúvida, né. (E2.B.238)”*.

Passado o medo da morte que viria com o suposto câncer, veio, logo em seguida, a morte do casamento. O marido a abandonou por vergonha de seu filho e, sem ninguém que lhe viesse em auxílio no cuidado do pequeno Aquiles, sua vida também acaba: *“a minha vida acabou. assim, viver pra mim. Eu vivo só pra ele, só. (E1.A.161)”*

Vencida pelas evidências e pela insistência de vizinhos, fez um teste de gravidez entre os terceiro e quarto meses de gestação que resultou positivo e lhe fez iniciar o pré-natal (E2.B.232). Sua barriga que crescia, mexia e lhe incomodava com pontadas. Sua primeira hipótese? Um câncer! Tornou-se completamente silenciosa após a notícia oficial de que seu câncer era na verdade uma gravidez: *“eu não sentia nada, nem uma dor de barriga eu senti. [hum rum] não sentia nada. (E1.A.123)”*. Achava que seu filho ia nascer saudável justamente por isso, por não lhe incomodar durante a gestação.

Conta que Aquiles nasceu chorando, não se calava (E1.A.159). Na maternidade o levaram para Tétis que o fez silenciar enchendo sua boca de leite. Foi seu primeiro aperreio, repete, como em um bordão, que Aquiles nascera pra lhe aperrear. *“Toda vida ele me aperreando, desde quando nasceu. Até hoje, chorão, chora, grita. (E1.A.159)”*

Narra que, conforme os vaticínios, Aquiles nasceu saudável somente aparecendo sinais de que era diferente com 1 ano de idade. O marido já se queixava do filho, mas ela própria

somente notou que Aquiles “*nasceu assim desse jeito (E1.A.127)*” feito “*gente doido (E1.A.127)*” com 1 ano de idade, data em que o pai a abandonou.

A principal queixa de Tétis é a agressividade de Aquiles. Conta que não consegue brincar com outras crianças. Diz que ele não pode ficar com ninguém, exceto ela própria. Ninguém sabe cuidar de Aquiles como si. Qualquer um outro não saberia conter a agressividade do seu “*menino onça (E2.B.316)*”, que morde como tal.

Para que ele não bata e não morda os outros, vive em completo isolamento com sua mãe Tétis. Sua casa é seu refúgio e sua masmorra. “*Ninguém quer ficar com isso não, tem paciência com isso não. Só eu mesmo. Não ta vendo? Esse menino é horroroso. Ele morde os outros, belisca os outros, dá nos outros. Ninguém quer ficar com ele não (E1.A.023)*”.

Tal como as demais crianças que participaram da pesquisa, Aquiles não consegue se manter em escola nenhuma e convive com a mãe integralmente durante todas as 24 horas do dia. Foi expulso de duas escolas, a última depois de apenas 9 dias quando mordeu a professora. Desistiu de matriculá-lo depois disso. À noite, embora ele tenha a sua cama, a mãe o visita quando pensa tê-lo ouvido chamar “*mainha*” ou para verificar o mosquito que ele insiste em rasgar (E2.B.370).

A família é pequena e pouquíssimas pessoas o circundam além da mãe e ainda assim de modo extremamente esporádico. O CEMPI, que a mãe chama de “*escolinha*”, tem sido sua chance de ver uma parcela de mundo que não seja sua casa e pessoas que não sejam sua mãe e sua rara família.

“*Aí, tem a avó... Tem o avô... têm os dois primos dele. só a gente mesmo, a família da gente é pequena, né. Os outros familiares moram muito longe. Tinha a mãe do pai dele quando vem manda vim buscar ele, né? (E2.B.296)*”. Os parentes são esparsos, o pai e a sogra o pegam muito raramente para passar uma tarde ou um final de semana com eles, devolvem ligeiro e a mãe diz que preferiria não entregar a criança que “*quando volta, volta pior (E1.A.173)*” do que foi.

Sua vida então resume-se ao contato ininterrupto com Tétis. Não conseguia ninguém para cuidar de Aquiles nem enquanto vinha ao CAPSi para ser entrevistada por mim, vinha com Aquiles e lá arrumávamos alguém para cuidar dele enquanto ela era entrevistada. A separação era sempre a contra-gosto (da parte dela, Aquiles não parecia se opor), ela me desafiava a encontrar alguém que aguentasse ficar com Aquiles uma hora que fosse.

Para realizarmos as entrevistas conseguíamos sempre o apoio de algum profissional do CEMPI, pessoas que ficavam com Aquiles sem problema algum da parte deste. Tétis recebia a notícia de que Aquiles conseguira ficar na sala com outra pessoa demonstrando surpresa,

arranjava uma desculpa e dizia que aquilo foi um acaso, que ele normalmente só sabe ficar com ela, que nem sua própria mãe consegue cuidar de Aquiles: *“Assim, de primeiro minha mãe ficava com ele, quando ele era mais calmo, né. Agora minha mãe num aguenta ficar com ele porque ele mete o cacete nela (E2.B.304)”*

A palavra autismo surgiu pela primeira vez em sua história vinda da pediatra que fez sua puericultura. Encaminhou Tétis para o IMIP (onde ela não conseguiu vaga) que, por sua vez, a re-encaminhou para o CEMPI. As escolas em que ela tentou matricular Aquiles também reforçaram nela a necessidade de cuidados clínicos. Os outros parecem ter despertado nela esse cuidado.

Tétis não trabalha, vive de benefícios sociais, alguma ajuda da família e doces que vende no terraço de casa pra não sair de perto de Aquiles (E1.A.185). Deixou de ir à igreja porque seu filho grita, morde os fiéis e *“num deixa ninguém assistir o culto (E2.B.392)”*.

Suas principais hipóteses para o problema de Aquiles são: a) o fato de ele ter nascido vomitando os *“resto de parto (E1.A.151)”* (uma coisa feia e fedorenta que ele exalava pela boca), cena que impressionou muito a sua mãe; b) sua linhagem de parentes doidos: *“Agora na minha família tem muita gente doido, viu? (E1.A.125)”*, *“É, muita gente doido mesmo. Por isso que ele nasceu assim desse jeito. (E1.A.127)”*.

Tétis e Aquiles vivem numa impressionante exclusividade de convívio. Aquiles brinca sozinho o dia todo (E4.D.641) dentro do terreno da casa de modo que não vê mais ninguém (além de sua mãe) (E4.D.643) exceto as pessoas com quem ocasionalmente cruza na rua quando a mãe precisa levá-lo a algum lugar, pessoas que segundo a mãe ele quer bater e morder trincando os dentes. (E4.D.640) (E4.D.644). Aquiles *“não gosta de nada, de brincar com nada, assistir nada (E2.B.208)”*, de fazer nada. Vive sozinho (E4.D.638), brincando em seu quarto sempre solitário.

A mãe é notadamente zelosa no cuidado de Aquiles. Até onde nos foi possível observar atende a todas as necessidades de seu filho, das mais urgentes às mais planejadas. Nada falta a Aquiles em termos do que é necessário para a sua subsistência. Também nada sobra. Tivemos a impressão de que ela repete, vida afora, o primeiro movimento de entupir a boca de Aquiles com tudo aquilo que possa vir a lhe faltar em termos de demandas primárias à sobrevivência.

Não consegue identificar o que Aquiles quer com precisão. Ela diz entender quando ele quer água, feijão e papa de aveia. Entende que apontando ele pede algo para comer ou beber, quando este aponta. O pouco gosto de Aquiles por água e suas dúvidas sobre seus reais momentos de sede levaram-na a criar uma estratégia de abastecimento. Todas as manhãs prepara uma jarra de suco para ele ir bebendo à medida que for sentindo sede (E2.B.358). Deixa

Aquiles sozinho no Quintal com a jarra de suco em cima de um móvel com um copo para que ele mesmo se sirva. Todas essas trocas são feitas sem palavras.

Aquiles passa a maior parte do dia da maior parte dos seus dias em casa, brincando sozinho. A mãe se diz incapaz de ensinar coisas ou brincar com ele. Aproxima-se dele quando acha que precisa de alguma intervenção (tirar algo de sua boca) ou lhe alimentar ou banhar. Na última entrevista, quando estivemos os três, ela segurava os brinquedos que lhe oferecia sem demonstrar muito tato. Colocá-los a uma distancia dentro do alcance de Aquiles e sentenciava: “*Aquiles, brinca só Aquiles (E5.D.548)*”, “*vá brincar com o carro. Tome. Vá, vá, alesado (E4.D.564)*”.

Não pudemos identificar em nenhum dos cuidadores à volta de Aquiles um movimento de transitivação onde o mundo e seus avatares, com suas insígnias, lhe fosse apresentado. A mãe, que nenhuma culpa tem dos poucos recursos (materiais e cognitivos) de que dispõe para oferecer o mundo a seu filho, faz o que pode, do modo como melhor é capaz, mas isso não diminui o exílio de Aquiles que se mantém isolado.

A busca de Tétis pelo CEMPI, movimento de enorme responsabilidade, introduziu outros na vida de Aquiles. Introduziu outras crianças e outros adultos, pessoas que lhe interpelam e que podem ajudar Tétis ampliando e canalizando seu notável esforço. Os demais, os de sua família, abandonaram o barco e Tétis segura Aquiles pelo pé tentando, como pode, livrar-lhe do rio de fogo (conforme sua correlata história na mitologia grega).

Figura 1 - Tétis imergindo Aquiles, segurando-o pelo tendão, no rio de fogo (Rio Estige) que o tornaria um guerreiro veloz e imortal. A única parte não submersa era sua única fragilidade. Escultura em mármore por Thomas Banks 1735/1805, Londres (MAGALHÃES, 2005)



Nas proposições que marcamos pudemos encontrar diversas suposições de desejos, estados interiores e que de algum modo, mesmo que minimamente, supõem um Aquiles sujeito (no sentido de possuidor de vontades e de movimentos interiores): “...*áí, boto, assim [a jarra de suco], em cima de uma banquinha que tem em casa. Áí ele quando quer ele vai tomando, vai tomando. Ele num gosta muito de água não. (E2.B.358)*”;

Marcamos tudo o que pudemos, creditando sempre que possível o peso de suposição aos verbos, sobretudo quando encontramos aqueles assinalados no quadro 05 como sendo aqueles mais expressivos QUERER, PENSAR, SABER, PODER, PEDIR e SENTIR: “às vezes Aquiles quer dormir 10, 11 horas da noite. (E2.B.364)”;

“ele pensava logo que [quando um estranho se aproximava dele na rua] ia carregar ele, eu acho, porque ele ficava chorando (E2.B.454)”;

“Aquiles não pede nada. Aquiles não fala nada. (E2.B.410)”.

Observamos portanto que Tétis se vale em larga escala dos verbos que consideramos serem os mais indicativos das condutas narrativas (conforme o quadro 05: tabela de categorias verbais). Como analisaremos ao final da exposição das três análises individuais, o número de proposições construídas foi muito semelhante, mesmo havendo disparidade no número de entrevistas necessárias.

De todas as mães entrevistadas, Tétis foi a que necessitou de menos entrevistas: quatro ao todo, sendo uma para cada um dos roteiros, entrevistas breves, todas com menos de 60 minutos e com a enunciação de turnos sucintos. Entretanto estes renderam uma quantidade semelhante de proposições à prolixa Gaia (com quem precisamos de sete encontros e que enunciou quase o dobro de turnos conversacionais que Tétis). Se considerarmos que as proposições são o que dos turnos é relevante para a pesquisa, o número semelhante de proposições demonstra uma densidade considerável na fala de Tétis. Retornaremos a isso ao final.

Sobre suas condutas narrativas, aquelas que consideram que existem movimentos de sujeito por parte de Aquiles que lhe demandaria algo, são sempre ligadas à atenção do mais imediato para a manutenção da saúde e da subsistência de seu pequeno mordedor. Nada parece ir além disso. Aquiles é uma boca faminta que é coberta com papa ou suco. Viver pra ele é viver pra atender suas necessidades básicas: o suco da manhã, a papa da tarde, a ida ao médico, a escolinha (CAPSi), a ida ao mosquitoeiro. Todos os dias de modo idêntico, como Sísifo rolando sua pedra morro acima a cada dia.

Em sua narrativa, é notável a qualidade das polaridades negativas (–) associadas ao referente-núcleo F=Filho, sempre associado a o que Aquiles “não quer” ou “não gosta”: “ele não gosta de nada, de brincar com nada. (E2.B.208)” e mais ainda as positivas (+) associadas

à categoria verbal SR (Ser), onde são evidenciados os seus predicativos (ele é onça, horror, desgraça, etc): *“Esse menino é horroroso (E1.A.023)”*;

É igualmente marcante o padrão das proposições onde aparecem o referente-núcleo T=Terceiros. As referências de polaridade positiva a esse referente-núcleo dizem respeito à história clínica de Aquiles, os profissionais pelos quais passou e sobretudo os encaminhamentos recebidos em função da opinião desses terceiros acerca de Aquiles e de sua doença, a escola, o IMIP e, finalmente, o CEMPI. Aparecem associados à doença e ao investimento (referentes-núcleo D e I) nos autorizando a supor o que foi dito anteriormente, que as pessoas que a rodeiam despertaram nela o senso da necessidade de cuidados clínicos. Poucas proposições, qualitativamente relevantes, tematizam F (filho) e D (doença) sem estarem também associadas a T (terceiros).

Um exemplo desse amalgama encontramos na fala onde ela se lastima da dificuldade de encontrar uma babá para Aquiles: *“E ninguém quer ficar com isso não, tem paciência com isso não. (...) Ninguém quer ficar com ele não (E1.A.023)”*. Esta fala, reduzida aos elementos necessários, assume a forma das proposições nº 005 e 006: *“Ninguém quer ficar com isso”* e *“Ninguém tem paciência com isso”*, cujos modelos argumentativos foram, respectivamente, **[FDTpQR-]** e **[FDTpQR-]**.

Em sua fala supõe desejo em Aquiles, diz coisas como *“ele só me atende quando ele quer (E2.B.448)”* e *“ele me puxa quando não gosta e quer mudar aquilo (E2.B.422)”*. Mas é um desejo primário. Primário no sentido de que está a serviço da solução de emergências elementares como fome, sede, sono ou alguma agonia momentânea que o faz gritar e se agitar. Primária por apontar, como dissemos, apenas para moções básicas de prazer e desprazer.

As hipóteses, retratadas nas condutas narrativas, que tecia a esse respeito eram todas muito concretas que espelhavam seus atos do momento presente, nada que lhe projetasse imaginariamente para uma identidade futura. Não supõe quase nada além de fome e sede em Aquiles. *“Aquiles não me pede nada. Aquiles não fala nada. (E2.B.410), “Eu não sei [porque Aquiles chora]. Eu pergunto a ele: ‘Aquiles o que você tem? O que você tem?’ Mas ele não me conta (E2.B.412)”*. Ou ainda, na conclusão das entrevistas: *“pede nada esse menino, pede nada. (E4.D.630)”*

Sobre sua construção de hipóteses, lembrando a ideia de Bardin de que a proposta analítica da APD considera que “que um determinado número de pólos de atração semântica estrutura o conjunto das palavras num dado contexto” (BARDIN, 2009, p. 234), notamos dois pólos de atração entre os referentes-núcleo): I (investimento) estava muito associado a (Terceiros) que é como dissemos, de onde parecia ser a sede da orientação dos cuidados.

Notamos destarte a tendência às formulações onde eram tematizados F (filho) e D (doença) sempre associados. Os estatutos de Aquiles são todos associados à sua condição: danado, diabo, onça, miséria, horroroso, hiperativo, doido (estatutos sempre atribuídos por meio da categoria verbal SR, associada ao verbo ser, ele “É” danado, onça, etc com ênfase numa polaridade +).

Somadas essas razões, elegemos um modelo argumentativo típico para Tétis formado não pelo maior número de ocorrências, mas **pela soma dessas características respeitados os padrões de atração temática observados**. Nesse sentido, o modelo argumentativo típico de Tétis é o [FDpSR+] encontrado, por exemplo, nas seguintes falas: “*ele é assim mesmo (E1.A.021)*”; “*Tu é fogo [Aquiles]. Ninguém suporta ficar com tu (E1.A.040)*”; “[*ele morde porque*] *ele é doido mesmo (E4.D.592)*”; “*Aquiles é assim mesmo, não tem jeito não. O problema de Aquiles é isso, é o temperamento dele. (E2.B.522)*”¹⁷.

É irrelevante o fato de que esse não é o modelo mais frequente, isso salienta, aliás, a natureza qualitativa da análise. Esse dado reafirma o espírito de nossa análise, que não é estatística ou quantitativa de modo que, consideramos que os pólos de atração semântica estruturam o contexto independentemente do número de vezes que ocorre (BARDIN, 2009, p. 234).

Uma forte impressão acerca dos dados e das proposições é que Tétis não se sente tutora de Aquiles. Sente como se suas competências fossem emergir natural e espontaneamente sem a mediação de um agente externo, quando ele se curar de sua doença de causa até então enigmática: “*Tem não [ideia do que Aquiles tem]. E aqui diz que tá estudando, estudando, estudando, que eu não sei o que é. (E2.B.446).*”

Essa inferência é feita também a partir da notável ausência do referente-núcleo C (culpa). Ela não expressa em seu discurso nada a que supostamente esteja faltando em Aquiles e que ela própria estivesse deixando de prover. Não há um planejamento futuro. Não notamos proposições que se dirigissem a um futuro (f) em termos de previsão ou planejamento ou ao passado (pa) de natureza explicativa. Fundidos criança e doença (FD), Aquile e Tétis são o presente, onde ele é o seu sintoma (SR+) sem a implicação, sem culpa e sem apego [FDpSR+]: “*eu via as outras crianças tudo falando, diferente dele. assim, o comportamento dele, não gosta de brincar com menino nenhum, ele é sempre recuado. (E2.B.202)*”

¹⁷ O que trazemos entre aspas e em itálico é sempre a fala no formato em que foi enunciado originalmente (trazendo sempre a referência do turno conversacional). A forma que as falas (trazidas a título de exemplo) assumiram ao se tornarem proposições podem ser conferidas nos apêndices 08, 09 e 10 onde anexamos as grelhas de proposições completas das três mães. Para facilitar a identificação, cada proposição traz a referência do turno conversacional que gerou a proposição e que deve necessariamente coincidir com a referência de cada fragmento apresentado.

De fragmentos e histórias do passado (além daquelas meramente descritivas reconstruindo seus percalços até chegar ao CEMPI) havia apenas a história do nome de Aquiles como um importante lampejo de investimento. Seu nome verídico achou-o na Bíblia (E2.B.158) e sempre que, no passado, pensava em ter um filho cogitava este nome: “*Não, na gravidez mesmo, já tinha esse nome. Quer dizer, muito antes de eu sonhar, eu pensar em tá grávida, eu já... quando eu tiver um filho vou botar o nome de Aquiles (E2.B.264)*”.

Insistindo nesse ponto, nada surgiu de específico a Aquiles associado a esse nome que já existia antes mesmo de ela haver se casado. Entretanto a Psicanálise considera o nome próprio como peça do maior investimento, independentemente das razões que a consciência aponte para a sua escolha. O nome próprio porta sempre uma parcela intraduzível e singularíssima e “se singulariza por ser um puro significante” (KAUFMANN, 1996, p. 372) e como tal acompanha toda a trajetória do sujeito funcionando como um significante organizador. Em seu nome próprio Aquiles podia escapar de ser onça, horror ou derrota: Aquiles tem o nome de “*um guerreiro valente e corajoso (E2.B.260)*”. Seu nome era seu calcanhar, uma fresta na armadura que sua mãe lhe blindara.

As palavras que Aquiles mais escuta são de alguns desenhos animados e do rádio que ele ouve pulando. Embora leia para ele a Bíblia durante a noite, não costuma explicar coisas ou dar nome às situações ou objetos que os rodeiam ou oferecer cuidados guarnecidos de histórias/palavras. Ela fornece subsídios religiosos como parte dos cuidados que ela provém com zelo. Alimenta, cuida, leva ao médico, lê a bíblia. Mas na descrição desses gestos é marcante as quase inexistentes referências ao referente-núcleo A (apego).

Ela provém o cuidado com responsabilidade, mas sem implicação pessoal. Sem se sentir instada, culpada ou vinculada à criança. No conjunto das entrevistas, pouco ou nada expressou que suscitasse no pesquisador a ideia de um colorido afetivo em relação à criança: carinho, amor, saudade, medo. É importante, em função da conotação que os papéis sociais atribuídos a uma mãe costuma ter, que não estamos aqui fazendo nenhuma confrontação moral entre o perfil observado e o que seria uma mãe ideal. Dizendo que ela não construiu narrativas que se traduzissem em proposições onde se observava culpa e apego não estamos, de modo algum, dizendo que ela deveria tê-lo feito.

Por fim encontramos em Tétis, assim como nas outras mães estudadas, claros sinais da participação ativa do pesquisador no ato da coleta de dados que preferimos, também por essa razão, nomear como **produção de dados**.

Sobre a interferência notamos que a mãe emitia uma espécie de efeito de aprendizagem. Diante de algumas perguntas em que a resposta era negativa, ela se indagava se ela deveria

fazer aquilo e se a falta daquele cuidado específico estaria fazendo mal a Aquiles, demonstrando uma participação ativa e sugerindo que estava vivenciando uma espécie de efeito pedagógico.

Um exemplo desse efeito pedagógico ocorreu ao final da última entrevista, onde Tétis, espontaneamente, sintetiza o que foi a pesquisa para si: “*Eu aprendi assim, a lidar um pouco melhor com ele, né? (E4.D.666)*”.

A última questão foi um pedido de que ela me narrasse um resumo do que ocorrera nas entrevistas, em sua resposta colhemos o suficiente para supor que ela atribuiu (ao menos em parte) às entrevistas um caráter pedagógico onde ela, Tétis, e seu Aquiles estavam aprendendo coisas. Instada a falar sobre o conjunto das entrevistas falando ao gravador como se contasse a uma pessoa, segue-se o seguinte diálogo:

E4.D.662 - Tétis: É pra contar pra ele [pro gravador], né? Hoje foi maravilhoso que hoje meu filho aprendeu a brincar mais, melhor. Morde muito. Aprendeu jogar bola melhor. [Foi?] Foi. Tá mais sabido. // **Aquiles ri** //

E4.D.663 - Pesquisador: Que mais que aconteceu aqui hoje?

E4.D.664 - Tétis: Tá mais ruim. Morde muito, belisca muito, dá-lhe mais. Cada dia ele aprende mais uma astúcia, pra fazer comigo.

A mãe completa dizendo que sabia que estava lá pra aprender a cuidar do filho, que aprendeu um monte de coisa de como cuidar melhor e que Aquiles, por sua vez, aprendeu, com o que as perguntas lhes suscitaram, a brincar de bola e um mais monte de artimanha nova para continuar a realizar o fado de lhe azucrinar.

Tabela 6 - resumo da coleta e dados produzidos com Tétis e Aquiles

| Etapas | Turno Inicial | Turno Final | N° do Encontro | Data |
|---------------|----------------------|--------------------|-----------------------|-------------|
| A | 001 | 190 | 1 | 08/09/2011 |
| B | 191 | 531 | 2 | 15/09/2011 |
| C | 532 | 532 | 3 | 20/09/2011 |
| D | 533 | 678 | 4 | 20/09/2011 |

5.2 Caso 2: Psyché e Eros, “passo o dia beijando ele” [MFDIACpSN+]

Eros é um dos deuses criadores primordiais, presente, conforme a Teogonia (HESÍODO, 2006), desde o princípio do mundo respondendo por seu ordenamento. Nascido “do ovo da noite que flutuava no caos” (BULFINCH, 1999, p. 16), era destinado, na cosmologia helênica, a espalhar vida e alegria com suas setas de fogo. Eros é representado como uma criança alada,

munida de arco e flecha, capaz de despertar ardorosos desejos nos seres humanos (JULIEN, 2005).

Conforme queixa de Vênus prestada a Têmis, Eros não crescia em função da solidão e do isolamento em que vivia (BULFINCH, 1999, p. 18), somente assumindo caracteres mais robustos quando Vênus (Afrodite) lhe gerou um irmão, Antero.

Psyché era a mais bela das três mais belas princesas gregas cuja beleza não podia ser expressa com palavra humana (BULFINCH, 1999, p. 89). Sua beleza era tão magnânima, que multidões em procissão iam cortejá-la apresentando saudações antes somente devidas a Vênus que, mordida pela ira de ver seus altares vazios, envia seu filho Eros para castiga-la.

Enviado com a ordem de despertar em Psyché um amor irresistível por algum ser vulgar. Durante a noite, ao tentar cumprir seu desígnio, perturbado com a beleza de Psyché feriu-se com sua própria seta e foi tomado de incontornável amor por Psyché resultando no castigo que resultou no isolamento de ambos num castelo onde eram os beijos do menino Eros que renovavam a vida da princesa castigada por sua beleza (JULIEN, 2005, p. 180).

Imagem 2 - Eros e Psyché, Antonio Canova, 1824, Escultura em Mármore, Villa Carlotta, (Itália) (MAGALHÃES, 2005)



Eros, o pequeno filho de Psyché, a que participou de nossa pesquisa, é tudo em sua vida: seu companheiro carinhoso (E3.B.238) e amor de sua vida (E6.D.397). *“Faço muitas declarações de amor pra ele. (...) Eu sinto que Eros ele é muito meu companheiro, sabe? (...) ele não dorme sem mim, ele pode dormir meia hora de sono e depois ele me procura na cama e não me encontra. Ele se levanta e sai me procurando e às vezes ele dorme no sofá, sabe?”*

(E3.B.236)”. Trocam beijos durante todo o dia (E1.A.009), a maioria na boca: “*ele só gosta de beijar assim [na boca], não sei porquê. Por que Eros? Beijo, beijo, beijo. Hummm. [tentava novamente beijá-lo enquanto Eros relutava] ummm... outro beijo... ummmmm... outro beijo... ummmmm. outro beijo... ummmmm. Um abraço Eros. Só um abraço. (E6.D.417)*”

A gravidez de Eros inesperada e bem difícil: “*não foi uma gestação muito fácil, muito tranquila. Tive depressão durante todo o período de gestação. Desde o dia que descobri que estava grávida até o nascimento do Eros. (E2.A.083)*”. Após o parto o desconforto foi transformado num amor incondicional e sem interrupções: “[Eros] *foi um divisor de águas na minha vida assim: antes do nascimento dele e depois do nascimento (E2.A.141)*”

Além da doença sofria um casamento em crise. Aos 4 meses de gestação, sofrendo os efeitos da depressão e recusando qualquer medicamento ou tratamento (E2.A.097), foi abandonada pelo esposo que declarou ter deixado de lhe amar. Conta que a gravidez foi um acidente que lhe causou muito mal estar: “*Não foi uma notícia boa pra mim, de forma alguma. Eu tinha 18 anos, me cuidava e numa troca de anti-concepcional isso aconteceu. (...) e... quando escutei que estava grávida foi muito ruim eu... tanto que eu tentei abortar. Não com medicamentos, mas aquela coisa de as pessoas indicarem: ‘ah toma um chá, de erva assim e assim’. Eu fiz isso e não deu certo. (...) Comecei o pré-natal, mas não aceitava de forma alguma. Ficava muito triste e chorava muito, dizia que não queria. É... logo em seguida, com 4 meses de gestação eu descobri que era um menino... não fiquei feliz nem por isso, porque também eu... assim, no meu pensamento eu desejava uma menina... se tivesse que vir um filho que fosse uma menina... (E2.A.091)*”

Eros conviveu com seu pai ininterruptamente durante todo o seu segundo ano de vida. No dia do seu primeiro aniversário o pai procurou Psyché e reataram durante exatamente um ano, até a festa seguinte quando novamente ficaram somente Eros e Psyché.

O zelo de Psyché é exemplar, desdobra-se para dar conta das demandas práticas da vida e do cuidado de Eros. Retomou a faculdade que deixou quando engravidou e tem uma vida profissional engajada. Trabalha meio expediente e já passou por várias empresas enfrentando o dilema da necessidade do trabalho e das exigências de Eros.

Mora sozinha com o filho e conta com o apoio ocasional de sua mãe para cuidados emergenciais e para cuidar dele durante o trabalho, embora nem sempre possa, o que dificulta muito a vida profissional de Psyché. No entanto ela encontra fôlego sobrehumano para acompanhar Eros e prestar-lhe todo o cuidado necessário. Estão sempre juntos. “*Tento explicar as coisas pra ele, detalhadamente. se ele faz alguma coisa errada eu converso com ele, mesmo*

ele não me dando atenção, ele dá as costas, vai embora mas eu vou atrás e converso com ele, converso. (E3.B.236)”

À noite encontra ainda tempo para ficar com seu filho. Senta-se no tapete, coloca música suave, abre às vezes uma garrafa de vinho enquanto acaricia a cabeça de Eros que vem espontaneamente lhe deitar no colo (E3.B.236).

Suas principais queixas são os sintomas agressivos de Eros que já passou por 4 escolas diferentes. Na última a diretora abdicou de educá-lo por falta de profissionais qualificados: *“a própria diretora da escola me chamou e falando que não poderia mais educar o Eros porque a escola não tinha estrutura, não tinha um segundo profissional pra ficar na sala com ele. (E1.A.029)”*

Psyché é uma moça educada, com uma fala articulada e coerente dá nítidos sinais de uma boa educação. Não desistiu das dificuldades impostas pela escola, ao rejeitar seu filho (E4.B.253), e tenta como pode educá-lo em casa para que ele aproveite um pouco do tempo. Mostra livros, conta histórias e, sobretudo, beija-o (E1.A.009). Tenta criar situações para trazer a atenção da criança pra si, desviando-a de seu isolamento (E4.B.257), pensa, durante o dia, em alternativas acessíveis a si para mudar a situação de Eros.

“É o momento que eu chego em casa e já venho no caminho pensando, tendo ideias do que eu posso fazer hoje com Eros e à noite a gente sempre tenta fazer alguma coisa, uma atividade, eu ponho música pra gente ouvir, eu tento trazer ele pra escutar, pra cantar ou a gente brinca com algum brinquedo ou a gente fica na cama conversando, mas logo em seguida... eu preparo ele pra dormir (E4.B.259)”.

Mais do seu empenho olímpico em educar Eros é notado em: *“Como ele não é, não interage, um pouco disperso, não gosta muito de aprender, então eu tenho que fazer coisas que realmente chamem a atenção dele, não é? Ele, quase sempre não quer olhar, não quer escutar, não quer participar, então se eu levo ele pra fazer atividade, assim pra passear até mesmo nos passeios ele, ele não aproveita aqueles momentos. (E4.B.261)”*

Seu amor constante e presente faz com que em todos os momentos esteja ao lado do filho. Durante o dia, quando não consegue alguém para cuidar de Eros leva-o consigo para o trabalho. Em todos os momentos de folga tenta estimular o filho com histórias e passeios e o efeito é o de uma intensificação crescente do laço que ata Eros e Psyché: *“Tá. Tá sempre comigo. Até a noite. (E4.B.263)”*

Considera que o filho seja autista repetindo com segurança: *“eu conheço um autista antes mesmo de ter um filho autista. (E3.B.183)”*. Indagada sobre essa certeza diz que *“todas as características, tudo o que a medicina relata sobre um autista bate com meu filho. então*

mesmo que ele não seja autista, mas eu sei que ele tem algum problema. Bem, o médico nunca me falou claramente: 'o Eros é autista'. Nunca houve um laudo me afirmando isso, mas as suspeitas e as características me fazem pensar que ele é autista, eu preciso pelo menos dizer que ele é alguma coisa porque também não saber qual é o problema dele é muito mais angustiante. (E3.B.189)''

Falando sobre a doença, sobre sua rotina e, sobretudo, sobre suas vicissitudes (tema de todos o mais recorrente) tem uma capacidade notável de encadear elementos no tempo e construir uma narrativa congruente onde articula todos os elementos com lógica.

Em sua complexa narrativa, todos os referentes-núcleo se atraem em suas proposições, com a compreensível carência do referente-núcleo T (terceiros) considerando o nível de fusão em que estão imersos: Eros é seu bebê, mesmo possuindo o porte de uma criança bem mais velha que os seus 4 anos, ainda assim usa fraldas – geriátricas que são as únicas que ainda lhe servem (E2.A.129) – dormem na mesma cama, embala seu sono. *“Eu não vejo ele como se ele fosse um bebezinho. Mas ele, ele se comporta como se fosse. (E2.A.131)''*.

Do ponto de vista temático e contextual, essa relação de cuidado extremo onde Eros comporta-se como seu bebê (exigindo atenção e cuidados próprios de bebê), explica suficientemente a ausência do referente T (terceiros).

Por esse pólo de atração enlaçando todos os referentes-núcleo – com a já comentada e natural excessão do referente T – notado nas proposições associadas à Psyché, consideramos ser o seu modelo argumentativo típico o [MFDIACpSN+]. Típico, como dissemos, por expressar a soma das regras de atração temática observadas em todo o seu conjunto de proposições, independentemente da frequência de seu aparecimento. Uma fala típica que gerou proposições dessa natureza: *“quando eu começo a fazer outra coisa ele fica chateado. Se eu falo no celular, se eu paro pra ver televisão, se o pro comput... se eu não tô com ele, ele fica me chamando, fica me puxando. (E6.D.449)''*.

Sobre os tempos verbais, assim como as demais mães, constrói sentenças predominantemente no tempo presente (embora o roteiro seja um constante convite a construir narrativas sobre o passado), razão pela qual em seu modelo típico acenamos o tempo (p).

Em contrapartida a essa predominância do tempo (p), Psyché chega a articular proposições em todos os três tempos verbais possíveis, incluindo o futuro, sento notadamente a única das três mães que pôde construir sentenças com essa complexidade.

Entendemos que construções futuras possuem maior complexidade em função de exigir da narradora um esforço dedutivo, além dos recursos mnêmicos (para o passado) e observacionais (para o presente). É capaz então, de maneira complexa, de desejar e desenhar

um futuro pra Eros: “*acredito muito na recuperação de Eros, que ele vá se tornar um homem incrível, um profissional, sabe? Um grande homem. Ele, ele é assim e... eu amo ele. (E4.B.379)*”.

Dessa única fala acima (proferida em *E4.B.379*) identificamos 4 distintas proposições (as de nº 231, 232, 233 e 234) caracterizadas tematicamente, quanto aos modelos argumentativos, da forma que assinalamos:

- “*Sinto (...) medo que Eros cresça assim.*” [MFDpSN+]
- “*Acho que Eros vai se recuperar e ser um grande homem.*” [MFDIfSR+]
- “*Eu sinto (...) amor por Eros.*” [MFDApSN+]
- “*Eu queria (...) ser (...) melhor do que eu sou para ele.*” [MFDACpQR+]

Essa é a riqueza de sua narrativa, demonstrada em várias proposições que cada turno gera, contendo, em geral (como no exemplo acima) quase todos os referentes-núcleo e uma variedade verbal notável.

Em sua narrativa consegue fundir todos 6 referentes-núcleo (com uma tendência a ser excluído o referente T, restando os 5 que elegemos como seu modelo argumentativo típico) associados a várias categorias verbais, todas construindo uma suposição de sujeito em Eros, supondo que ele sente e pensa algo. Associa sentenças complexas atribuindo a Eros:

- **Sentimentos [SN+]:** “*Na gravidez Eros já era um bebezinho em mim sentindo tudo. (proposição nº 152 extraída de E3.B.211)*”;

- **Pensamentos [PS+]:** “*Eros acha que banheiro é somente pra tomar banho. (proposição nº 074 extraída de E2.A.129)*”;

- **Um saber [SB+]:** “*Ele não dá atenção, mas sabe que é com ele. (proposição nº 226 extraída de E4.B.327)*”;

- **Poder (no sentido de ser capaz, de conseguir) [PO+]:** “*Eros sabe apontar o que ele quer. (proposição nº 219 extraída de E4.B.309)*”; ou “*Eros escuta bem. (proposição nº 021 extraída de E1.A.052)*”.

Nem sempre conseguimos articular os cinco referentes de maior atração numa mesma proposição, mas há uma tendência a que eles apareçam juntos em grupos de pelo menos 4, sendo de longe as sentenças (e conseqüentemente as proposições) mais recheadas de sentido.

Abaixo algumas **proposições** (as de nº 233, 234, 237, 241 extraídas dos turnos conversacionais E4.B.379, E4.B.381 e E6.D.397) categorizadas com pelo menos 4 referentes-núcleo:

- “*Eu sinto (...) amor por Eros.*” [MFDApSN+]
- “*Eu queria (...) ser (...) melhor do que sou pra ele.*” [MFDACpQR+]
- “*Acho que se eu melhorar Eros melhora também.*” [MFDICpPS+]
- “*Eros está tapando os ouvidos pra não ouvir mamãe.*” [MFDACpES+]

Entretanto, é notável que apesar de supor em Eros um sujeito com pensamentos, desejos e caprichos, entende essa vida interior de seu filho como um enigma a ser decifrado, como uma caixa-preta. Eros é passivo, a mãe não supõe movimentos ou demanda, o esforço é inteiramente dela de tentar entrar no mundo de Eros: “*tem um lugar no seu mundo pra mim? (E6.D.409)*”

Até onde nos foi possível compreender sobre o caso estudado, não apreendemos evidências de que Psyché testemunhe valor de mensagem em qualquer gesto de Eros, que ele lhe demande algo: “*olho meu filho eu queria muito saber o que se passa na cabeça dele, sabe? Queria saber porque ele não quer me olhar, porque ele não responde. (E3.B.181)*” .

É como se não houvesse um movimento de mão dupla, não supõe uma resposta em Eros, considera que se puder amar mais irá suprir o que falta em Eros: “*hoje eu só queria melhorar e que Eros melhorasse também. (E4.B.381)*” e que se continuar se oferecendo toda e inteira, algo será fisgado por Eros que passará a querer algo vindo de sua parte.

Psyché é uma cachoeira de amor, carinho e cuidados que se derrama em Eros que não precisa lhe pedir nada, pois tudo lhe vem em excesso. Eros não lhe dirige nada, o movimento é de Psyché: “*Eu acho que ele sabe falar. Como é que uma criança de 4 anos não sabe falar? Mas então, porque ele não fala comigo? (E3.B.181)*”; “*Eros é um cara assim que ele não quer muita coisa não a mãe dele é que força ele (E1.A.005)*”; “*Ele não quer muita coisa não (...) a mãe dele é que chama ele pras coisas. (E1.A.007)*”.

Novamente entendemos ser fundamental recordar que não procedemos com uma avaliação moral no sentido de propor um modelo ideal ou sugerir correições na mãe que, de modo surpreendente, mantém-se firme tateando o escuro do que não consegue compreender. Entretanto parece esbarrar no mesmo que seu pseudônimo mitológico. Como aquela outra, Psyché também sente-se paralisada diante do seu pequeno Eros e não consegue fazer movimento algum que não seja amor. Passa as noites ao seu lado, isolada no castelo escurecido por Vênus, acendendo um lampião que lhe permite ver apenas o rosto de seu amado mantendo-se assim até que uma gota do azeite quente o acorde.

Como a primeira mãe estudada, Psyché é impecável também no cuidado das questões imediatas à sobrevivência de Eros como a sua saúde corporal. Quando estava na escola (e já que não falava nada) apalpava e verificava todo o seu corpo no retorno das aulas procurando possíveis sinais de maus tratos (E1.A.056).

Psyché diz entender a necessidade de que Eros conviva com outras pessoas e saia da esfera de seu cuidado constante. São nesses momentos em que, nas proposições, aparecem as esparsas referências ao referente T (terceiros) quase sempre associados ao referente A (apego) ou C (culpa). Havia um pólo seletivo de atração que aproximava o RN-T hora do referente A hora do C e uma contra-atração ao referente M (mãe) que poderíamos ilustrar com o adágio popular “três é demais”. Ou a chegada do terceiro a exclui, porque testemunha sua insuficiência – por ela ser mulher e Eros precisar de modelos masculinos – ou seu amor expulsa o terceiro. Como esse pareceu ser um padrão temático constante e organizador de sua fala, elegemos cinco turnos conversacionais que bem exemplifiquem o que acabamos de dizer, da colmeia de referentes-núcleo e da ligação entre C-T e entre T-A. Tentaremos exemplificar isso com os cinco turnos conversacionais que comentamos a seguir.

Aqui o referente Terceiro aparece vinculado à Apego. *“Hoje eu sou profissional, sou mãe, eu só não sou mulher, no sentido de que eu não me envolvo com ninguém. Já tentei, mas não consegui. Eu fico com muito medo de piorar a situação de Eros, fico com muito medo de confundir mais ainda a situação dele. Mas aí ele é meu companheiro ele é... é muito carinhoso comigo, sabe? (E3.B.238)”*.

Neste turno o referente Terceiro aparece vinculado à Culpa, o que parece ser um padrão, quando ela anuncia o que considera ser a sua insuficiência feminina. *“Eu acho que uma referência masculina... faz muita falta pra ele, sabe? Porque ele, ele acaba se apegando, eu sinto que Eros acaba se apegando aos meus amigos. Eu acho que o fato de eu não ter, não namorar, não me relacionar de novo com alguém é por isso mesmo, porque eu sinto que ele se apega, ele é muito apegado a meu irmão. (E2.A.083)”*.

Uma outra fala em que T aparece junto de C. Nesse e nos outros exemplos acima (mas nesse aqui em caráter mais evidente), há uma contra-atração desses referentes com o referente M (mãe). No sentido de que a entrada de um terceiro exclui alguém, como se só houvessem lugares para duas pessoas. *“Minha mãe, né, na casa dela, Eros vai pra lá e lá tem o esposo dela, né, que não é meu pai. E eu sinto que Eros é... foi, foi uma referência masculina ele tá sempre por perto. eu sinto muito isso, até quando a gente tá... eu tô com meus amigos, ou na família mesmo, das reuniões em família mesmo, eu sinto que ele se afasta de mim, da minha*

mãe e procura tá perto do meu irmão, dos meus primos, dos meus tios. O homem que tiver ali presente. (E2.A.085)”

Um outro exemplo típico do T-C (e da ausência de M) está em: *“Tem meu vizinho, assim, de porta, no apartamento que... é impressionante, quando ele chega em casa ele entra na nossa casa primeiro, logo em seguida ele faz eu abrir a porta e vai lá na casa de vizinho, (...) eu percebo muito isso. Pelo meu vizinho, pelo meu irmão, Eros ele deixa de tá comigo com certeza pra ir com meu irmão. (E2.A.087)”*

Aqui encontramos mais uma situação de T-A, onde a ordem da médica (que entra como um terceiro) reflete-se numa situação de apego vivenciada pela dupla Psyché e Eros. *“A médica dele até falou: ‘Psyché, você tem que ensinar pra Eros que ele tem que ir ao banheiro, como ele tem que fazer’. E o mais indicado seria o homem, por conta do órgão genital, tudo, e mostrar pra ele como é que se faz e eu tento fazer isso de uma forma mais masculina possível. É até engraçado, porque eu levo Eros pro o banheiro e eu urino em pé como se eu fosse um homem, mostrando pra ele que é daquela forma sabe?(E2.A.131)”*

Como ela o ama intensamente e ele, ainda assim, não a responde, deduz que o que faz é pouco. Sua culpa e os sinais de sua insuficiência são constantes nas sentenças articuladas por ela e aparecem nos três tempos verbais que é capaz de articular: *“eu sempre me senti (pa=passado) muito fraca em estrutura (E3.B.181)”*; *“queria ser muito melhor do que eu sou (p=presente) pra ele, porque ele merece. (E4.B.379)”*; *“eu só queria melhorar (f=futuro) e que Eros melhorasse também (E4.B.381)”*.

Não formula uma hipótese concreta e factual (como as duas outras mães estudadas) para o problema de Eros. Suspeita de sua depressão durante a gravidez e do seu desejo pelo aborto: *“era um bebezinho que tava dentro de mim que... eu tenho certeza que ele sentia tudo dentro de mim também. (E3.B.211)”*. Associado à questão de sua repetida suposição de insuficiência, considera-se a causa da doença de seu filho.

Também com Psyché percebemos sinais inequívocos de interferência do pesquisador. O roteiro B foi utilizado em dois encontros diferentes (encontros 3 e 4 conforme o Quadro 07) em função do tempo máximo de 60 minutos que estabelecemos por entrevista. No encontro seguinte, na retomada do roteiro, o pesquisador pergunta se ela se recorda em que pergunta paramos e, para nossa surpresa: *“Se eu já tinha contado pra Eros a história do nome dele. Eu não contei. Eu não tinha contado até o momento da pergunta, mas depois eu contei. Eu nunca tinha pensado nisso na verdade. Foi legal (E4.B.247)”*.

Com isso ela demonstrou que refletiu sobre a pergunta que eu a havia direcionado e praticou um determinado ato inédito em seu repertório de condutas em função do que ela achou

que a pergunta lhe sugeria, mesmo tendo ela sido formulada sem nenhuma coercitividade: “*E você já contou a ele a história do nome dele?*” perguntou literalmente o pesquisador em (E3.B.239).

Finalizamos esta sessão da pesquisa citando Fernando Pessoa, um dos gigantes de nosso idioma, que compôs o poema do qual trazemos alguns excertos em homenagem a essas duas mitológicas figuras e que imaginamos apresentar uma síntese de alguns aspectos desse caso singular.

“Conta a lenda que dormia
 Uma Princesa encantada
 A quem só despertaria
 Um Infante, que viria
 De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
 Vencer o mal e o bem,
 Antes que, já libertado,
 Deixasse o caminho errado
 Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
 Se espera, dormindo espera.
 Sonha em morte a sua vida,
 E orna-lhe a fronte esquecida,
 Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
 Sem saber que intuito tem,
 Rompe o caminho fadado.
 Ele dela é ignorado.
 Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino —
 Ela dormindo encantada,

Ele buscando-a sem tino
 Pelo processo divino
 Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
 Tudo pela estrada fora,
 E falso, ele vem seguro,
 E, vencendo estrada e muro,
 Chega onde em sono ela mora.
 E, inda tonto do que houvera,
 A cabeça, em maresia,
 Ergue a mão, e encontra hera,
 E vê que ele mesmo era
 A Princesa que dormia.”
 (PESSOA, 2001, p. 181)

Tabela 7 - resumo da coleta e dados produzidos com Psyché e Eros

| Etapas | Turno Inicial | Turno Final | Nº do(s) Encontro(s) | Data(s) |
|---------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|
| A | 001 | 171 | 1 - 2 | 14 e 21/06/2011 |
| B | 172 | 382 | 3 - 4 | 21/06 e 12/07/2011 |
| C | 383 | 383 | 5 | 12/07/2011 |
| D | 384 | 492 | 6 | 19/07/2011 |

5.3 Caso 3: Gaia e Cronos, “o pai não tem força” [MFDTpaTR-]

Conforme a Teogonia (HESÍODO, 2006), Cronos, filho de Gaia e Urano, foi o mais poderoso dos deuses da segunda geração de deidades. Gaia, divindade associada à Terra, quis tomar o firmamento com os astros que o compõem destituindo Urano, contando com isso com a ajuda de Cronos, seu filho mais jovem, que o castrou tornando-se o senhor dos céus a mando de sua mãe e dando início à linhagem dos Titãs (BULFINCH, 1999).

Destituído Urano (patrono da primeira geração), iniciou-se o reinado de Cronos, período em que nasceu a humanidade vivendo, nessa época, sua idade de ouro. Com medo de ser destronado do mesmo modo como ele próprio fizera com Urano, seu pai, Cronos devorava os filhos ao nascerem. Comeu todos exceto Zeus a quem Réia, esposa de Cronos, conseguiu salvar

colocando pedras dentro das roupas de um bebê, a quem Cronos, em sua voracidade, devorou sem perceber a troca.

Quando cresceu, Zeus solicitou a Métis a ajuda que precisava para se vingar. Ela então oferece a Cronos um preparado que o fez vomitar os irmãos devorados de Zeus que voltaram a constituir o Olimpo. Destituindo Cronos definitivamente, Zeus torna-se, por fim, o senhor supremo da terceira geração de deidades (JULIEN, 2005).

Figura 03: Cronos devorando um de seus filhos. Afresco de Francisco de Goya, Óleo sobre reboco. Museu do Prado, Madrid. (MAGALHÃES, 2005)



Diferentemente das outras duas crianças aqui estudadas, Cronos foi cuidadosamente planejado. Sua mãe e avó (apenas elas) decidiram pelo seu nascimento e moveram todos os recursos necessários para vencer, uma a uma, as dificuldades que surgiram para o seu nascimento. Após tudo resolvido, decidido e providenciado, o pai de Cronos foi informado de sua iminente chegada.

Idealizado para ser também ele uma mulher na série que o antecedia, Cronos nasceu antes no desejo de sua avó. Um breve turno apresenta um resumo daquilo que costurará toda a entrevista em termos da apresentação, de Gaia, de seu não saber: *“engravidai mesmo por que foi gosto da minha mãe para querer ter um neto, pra ser sincera. É, pra ser sincera mesmo.*

Ela queria um neto, queria um neto, mas a preferência dela é uma menina, mas veio menino, aí não sei, que mistério esse menino tem comigo. (E1.A.055)”.

Sua vontade de querer não ter um filho foi obliterada pelos planos de sua mãe: *“engravidai por que ela queria ter um neto. assim, porque se fosse minha preferência mesmo era que eu não tinha nenhum filho. (E1.A.057)”; “aí ela queria neto, neto, neto, e pronto, aí eu engravidai desse e pronto. (E1.A.059)”; “foi mais ela [quem quis a criança] foi mais ela. Por mim mesmo acho que não teria. Se fosse o caso acho que teria nessa época, mas naquele tempo mesmo acho que não tava preparada para ter um filho não. Eu acho que não, mas como minha mãe queria ter neto, aí pronto, aí engravidai dele. (E1.A.224)”*

O pai, que em momento algum participou do complexo projeto, não foi consultado e Gaia cessou os anticoncepcionais sem avisá-lo. Não tendo sucesso na empreitada iniciou um tratamento medicamentoso (também à sua revelia) e um acompanhamento médico com o fim de dar à sua mãe a neta que ela tanto sonhava. O pai continuava de fora.

“Foi ela [sua mãe] que levou [ao médico de fertilidade], por que foi ela que marcou o médico e que foi esse médico que falou, Dr. S., falou que esse tratamento para a mulher engravidar. (E1.A.222)”. A família é notadamente humilde, entretanto a sua mãe conseguiu, não sem esforço, o dinheiro necessário para as consultas com o médico (E1.A.266), para o remédio prescrito (E1.A.059) e a acompanhou em todas as consultas estando ao seu lado na sala de espera desde o tratamento até o momento em que, juntas, souberam do resultado positivo da gravidez (E2.B.369). Comemoraram e em seguida informaram ao pai (E2.B.371).

A avó sempre quis uma menina. Gaia já havia engravidado uma primeira vez e não conseguiu sustentar a barriga que foi perdida aos 5 meses. Somente depois de ficar grávida descobriu-se que o problema de fertilidade que a acometia era mais sério, precisava de uma cirurgia que reparasse um problema anatômico em seu útero para conseguir manter a gravidez até o nono mês.

Muito religiosas, as duas estavam convencidas de que o primeiro nascituro morreu por castigo divino, devido ao fato de a avó da criança a ter rejeitado quando descobriram seu sexo: *“no caso, ela rejeitou o primeiro, porque queria menina, ela falou na ultrassom (E2.B.289)”.* Convencidas de que eram os desígnios divinos que determinavam vida e morte, tentaram uma segunda gravidez sem a correção cirúrgica necessária, certas de que poderiam reparar o erro cometido no primeiro processo e de que a cirurgia seria desnecessária (E1.A.196) (E1.A.199) (E1.A.200).

Assim, no mês em que o primeiro filho nasceria, na data que ela especula ser o emblemático 12 de junho (E1.A.123), Gaia fica novamente grávida, dessa vez de Cronos. Na

ultrassom, descobrindo que tratava-se novamente de um menino, a mãe que a acompanhou fez diferente: *“Mas quando foi na segunda... na segunda vez, quando disse que era menino de novo, ela [sua mãe] disse ‘seja bem vindo’ ela falou. Ai pronto (E2.B.293)”*.

Entretanto Gaia não acha que essa aceitação foi suficiente para ajeitar as coisas e pensa em seu íntimo que a doença de Cronos ainda se deve a algum vestígio do castigo divino que recaiu também sobre o segundo filho: *“eu acho que sim (...) um castigo né, de ter rejeitado o primeiro, por ser menino, que ela não queria menino como ela falou (E2.B.293)”*.

O nome de Cronos seria o mesmo do filho morto (E2.B.387), mas nesse momento o pai felizmente aparece e devora o falecido possibilitando o surgimento de seu filho sem esse peso adicional em sua já tão conturbada história: se chamaria Cronos, um nome inteiramente novo na história da família. Esta é a trama que, urdida de modo imbricado, parece decidir o contexto semiótico da vida do pequeno Cronos que nasce para reparar um projeto abortado de sua avó. Sobre isso a mãe dirá que de algum modo Cronos também é morto: *“o nome de Cronos não tem historia (E2.B.399)”*.

A hipótese do castigo divino, como explicação para a doença de Cronos, parece ser mais vaga, é mencionada somente três vezes durante todos os sete longos encontros em turnos conversacionais praticamente contíguos, quando tratávamos especificamente disso: (E2.B.289); (E2.B.293); (E2.B.295). Acha que isso poderia mudar se ela tivesse coragem de repreender a sua mãe.

Sua insatisfação em relação à mãe é um dos muitos segredos que rondam a família atravessando-a, quanto às gerações, de modo vertical e horizontal. Primos, cunhados, sogras, esposos e esposas guardam segredos às partes interessadas, segredos que circulam no restante da família.

Sua hipótese mais robusta – a que ela repete diversas vezes durante as entrevistas – sobre o problema de Cronos, *“ou foi uma coisa ou foi outra (E2.B.289)”*, se dá por sua declarada e reiterada falta de sabedoria para cuidar de seu filho. Esse é o seu refrão. *“Esse é o mistério que às vezes eu penso de ser uma coisa ou ser outra, mas acho que seja mais por isso (E2.B.293)”* de **não saber** *“lidar com criança, tudinho conviver com outras crianças (E2.B.293)”*.

“[a causa foi] falta de sabedoria, eu acho. Acho não, foi certeza mesmo. Sem experiência com criança também, né, que eu não tinha experiência com criança. Que também não tinha uma pessoa comigo para me ajudar, né, pra me orientar, aí prejudicou muito ele. (E1.A.061).

“De eu não ter sabido lidar com criança, se eu tivesse sabido lidar com criança assim, dedicado a ele mesmo, aí... mas eu não sei. Uma coisa que eu tive ele, mas foi uma coisa que não foi planejado, foi uma coisa que a minha mãe quis, como eu lhe falei (E2.B.299)”

“Mas se tivesse colocado uma pessoa comigo para me ajudar, a cuidar de Cronos, já que ela não podia, o pai também não podia feito eu. (E2.B.293)”

É esse não saber, esse estar desprovido de coisas (não ter = TR-) sendo a mais contundente a sua falta de sabedoria, que irá se cristalizar em seu modelo argumentativo típico [MFDTPaTR-] conforme comentaremos mais adiante.

Cronos andou pela primeira vez com 1 ano e 7 meses. Não engatinhou, andou direto. Diz que em todo o tempo faltou alguém que ensinasse a Cronos e que ensinasse a ela própria. Ninguém estava preparado: **o pai não podia e ela não sabia**. O pai, que ensina crianças pequenas a jogar bola (E2.B.437), de algum modo, na fala de Gaia, não pôde com Cronos. Também aqui, como no mito que lhe servem de pseudônimo, o pai estava castrado e impotente. O mesmo ocorre na fala de Gaia onde não vemos mais que alguns vestígios do pai que, mesmo morando na mesma casa e mantendo o relacionamento (diferentemente dos dois outros casos estudados onde observamos uma deserção dos maridos)

“...mas acho que [a doença de Cronos] seja mais por isso, de ela não ter botado alguma pessoa comigo para me ajudar. (...) Feito uma babá que bota, quando a mãe trabalha o pai trabalha e fica na rua o dia todinho cuidando até os pais chegarem aí eu acho que seja isso também que prejudicou ele também (E2.B.293)”

Voltando à questão de seu não saber, os turnos conversacionais em que ela declara sua “*falta de sabedoria (E1.A.061)*”, são numerosos. Escolhemos alguns em que aparece de maneira mais claramente enunciada, mas até onde pudemos compreender acerca do discurso aqui produzido, esta formulação estava diluída em praticamente toda a sua produção funcionando, como a APD sugere que exista, como uma espécie de centro de gravidade temática a organizar o discurso (BARDIN, 2009).

Embora estes sejam efetivamente numerosos, não pretendemos sucumbir à tentação da recorrência numérica e entendemos que a importância desses turnos está menos na frequência em que aparecem e mais por sua força organizadora.

Lembremos um dos pressupostos basilares desta pesquisa, o de que Narrar é construir experiências e que é o encadeamento lógico do que aparece no discurso que faz o curso do caudaloso rio do que se (re)constrói narrativamente. De Conti (2004, p. 57) diz que por meio da narrativa o falante “poderá simbolizar o que não estava ainda simbolizado e passará de ator

da história de sua vida para autor da história narrada” evidenciando as funções elaborativa e reorganizadora da narrativa.

Neste quadro, entendemos que a falta de sabedoria declarada por Gaia ordenou não somente a sua vida desde o advento de Cronos, como a maior parte (e é o que aqui mais nos interessa) de seu discurso durante as entrevistas, carregando por isso a forma emblemática de seu modelo argumentativo típico [MFDTPaTR-] onde estão expressas:

- A ligação entre os referentes núcleo mãe, filho, doença e terceiro (MFDT) e a tipicidade das referências ao passado: *“Cronos se prejudicou porque eu não tinha ninguém (proposição n° 023 extraída de E1.A.061)”*; *“A médica achou que eu deveria costurar o útero pra ter Cronos (proposição n° 062 extraída de E1.A.196)”*; *“Ficava eu de um lado e o pai do outro e ele não queria ir. (proposição n° 207 extraída de E2.B.525)”*

- O que lhe faltou (TR-) para que faltasse algo em Cronos: *“Eu (...) não tive experiência (...) com crianças. (proposição n° 010 extraída de E1.A.055)”*; *“Eu não tive sabedoria pra cuidar de Cronos. (proposição n° 019 extraída de E1.A.061)”*; *“Eu não tinha (...) uma pessoa pra me orientar. (proposição n° 022 extraída de E1.A.061)”*; *“Cronos nunca teve prática/costume das coisas (proposição n° 024 extraída de E1.A.063)”*; *“Paciência mesmo [com Cronos] ninguém tem. (proposição n° 197 extraída de E2.B.487)”*; *“Cronos (...) não teve costume de aprendizado e comunicação. (proposição n° 199 extraída de E2.B.503)”*.

Todo esse segundo grupo de exemplos pode também ser evocado para ilustrar como o referente-núcleo I (investimento) dirigem-se ao passado onde a polaridade negativa (–) é sua forma mais típica, ou seja, referindo-se ao que faltou no passado de Cronos em relação aos seu conjunto de sintomas, **sem necessariamente se implicar com a doença em termos de culpa ou de apego.**

Desse modo os pólos temáticos que ordenam o discurso de Gaia são muito claros: o referente-núcleo I, quando aparece, tende a atrair para a sentença os referentes F e D *“Ninguém ensinou Cronos a comer” (proposição n° 31 extraída de E1.A.065)*; *“Na escola acham que ele tem que tomar remédios pra ficar na aula. (proposição n° 007 extraída de E1.A.049)”*.

Com efeito, a presença de M, por sua vez, expulsa os referentes I e A. *“Eu (...) engravidei porque minha mãe queria um neto. (proposição n° 015 extraída de E1.A.057)*; *“Eu não posso lavar os pratos sossegada por causa de Cronos. (proposição n° 125 extraída de E2.B.343)”*. *“Eu queria que o médico me explicasse isso pela ciência. (proposição n° 180*

extraída de E2.B.471)”. Em ambas as modalidades de composição temática, Gaia demonstra sua não implicação.

Ainda do ponto de vista temático algo curioso ocorre em suas grelhas em termos de uma curiosa atração observada. Quando o referente T surge, ele parece curiosamente tender a atrair o referente M. Na sua fala isso aparece como um modo de dizer que um outro deveria vir em auxílio de sua insuficiência, de seu não saber: “[a televisão] disse que tem que falar muito com a criança, contar nessa época assim, conversar muito, aí falou tudinho né. fiquei assim até pensando. (E1.A.008)” ou “eu não tinha uma pessoa comigo pra me ajudar, pra me orientar (E1.A.061)”.

Dessa forma, considerando que seu discurso parece ser estruturalmente organizado por algo que ela pensa que faltou a si (sabedoria), ao esposo (possibilidade), à mãe (ajuda) e a um outro mais experiente (presença), a categoria verbal que elegemos para dar nome a essa tipicidade foi *Ter* em sua polaridade negativa [TR-]. A história de Cronos parece explicar-se mais pelo que ele não teve, pelo que lhe faltou no passado (pa), do que por qualquer outro elemento [paTR-], presente ou passado, que marcasse sua vida pela presença/ocorrência: “Não, não marcou nada não, na vida dele não (E3.B.791)” diante da insistência do pesquisador sobre se realmente nenhuma ocorrência teria marcado a vida de Cronos ela completa com “Nada, nadinha, nada (E3.B.793)”.

Como referentes típicos escolhemos o amálgama **MFDT** onde estavam propositalmente excluídos IAC, por sua vez notavelmente ausentes em sua fala (sobretudo em proposições onde ela está implicada). É interessante notar os momentos em que ela está excluída, como objeto das sentenças, onde o referente C (culpa) aparece. Embora ela não tenha tido sabedoria, não tem culpa pois alguém a deveria ter ensinado. Sabe que ele precisaria ter sido ensinado a conversar (E1.A.006) (E2.B.403), a comer (E1.A.065), etc: “acho que faltou costume pra ele, de aprendizado, de comunicação, é isso. Que eu acho que isso que prejudicou muito ele (E2.B.503)”. Mas faltou alguém que a ensinasse como ensinar.

Sobre os referentes A e I (os que direta e indiretamente referem-se ao cuidado da criança), uma diferença clara surge em Gaia em relação às duas outras mães estudadas: um descaso no cuidado de Cronos notado pelo ouvido (nas sentenças que profere) e no olho (o modo como se apresenta ao CEMPI) em relação aos cuidados elementares de Cronos (sobretudo quanto à falta higiene).

Na história clínica da criança no CEMPI constava que a atenção dos técnicos recaía antes sobre sua falta de cuidados do que sobre seu conjunto de sintomas (sendo o primeiro elemento mais chamativo que o segundo). De unhas sujas, rosto encardido, cabelo e roupas

enrijecidos de imundície e um mal cheiro difícil de ser ignorado foram as marcas que mais chamaram a atenção quando Cronos foi avistado pela primeira vez com Gaia. Conforme o registro do CAPSi, foi esta a forma que ele chegou.

No discurso nenhuma fantasia parecia recobrir essa falta de cuidados reais. A mãe não expressava nada sobre saudade, carinho, amor ou cuidado. Engravidou porque a mãe quis um neto (*E1.A.057*), cuidava porque não tinha mais ninguém e o pai não podia, trouxe a criança ao CEMPI porque a escola exigiu um laudo (*E1.A.049*). De algum modo, em sua movimentação, a falta de saber continuava se expressando na forma como ela era sempre conduzida por terceiros.

Algumas dificuldades especiais marcaram as entrevistas com Gaia. O primeiro no nível da comunicação. Era muito difícil acompanhar o curso de sua caudalosa produção verbal. Falava generosamente a cada pergunta, sobretudo as que inquiriam sobre o passado (nas que se referiam ao cuidado ou ao dia-a-dia era contrastantemente monossilábica). Em um mesmo turno conversacional abordava diversos assuntos e desviava constantemente o foco do que dizia para assuntos vicinais dentro do que apresentava, nem sempre retornando ao curso principal das ideias.

Além da velocidade de sua fala, a sua articulação exigia uma atenção especial no momento da entrevista e também nas transcrições que foram especialmente trabalhosas exigindo uma segunda revisão. As muitas histórias que, desde saída, anunciou que tinha para contar (*E1.A.125*), expressando com isso uma adesão que consideramos ótima para o trabalho, gerou um volume de sentenças notadamente mais numerosa que as produzidas com as demais mães.

Com Gaia e Cronos foram ao todo sete encontros que geraram longuíssimos 1.042 turnos conversacionais. As entrevistas com Tétis e Aquiles (ocorridas em 4 encontros) geraram 678 turnos conversacionais (de extensão individual bem curta) e os encontros com Psyché e Eros (6 ao todo) geraram 492 turnos conversacionais. Entretanto, mesmo seus dados sendo tão expressivamente mais volumosos, era, não obstante, um discurso que adjetivamos de “vazio”.

Vazio por duas razões. A primeira razão é a baixa densidade de proposições relevantes (expressando um número igualmente esvaziado de condutas narrativas que, embora existissem, eram ainda mais pobres que as encontradas em Tétis).

Essa baixa densidade é evidenciada na quantidade de proposições que fomos capazes de identificar em suas sentenças. Mesmo produzindo, do ponto de vista meramente material (do volume do que é dito), aproximadamente o dobro do que emitiram as outras duas mães, o número de proposições relevantes na fala de Gaia (em comparados com a quantidade de

entrevistas e turnos emitidos) foi inferior ao de suas duas colegas de pesquisa: 318 proposições relevantes (em 7 encontros e 1.042 turnos conversacionais) contra 263 de Psyché e Eros (encontrados em 6 entrevistas e 492 turnos conversacionais) e 248 de Tétis e Aquiles (obtidos em 4 encontros e 678 turnos conversacionais).

A segunda razão (do que consideramos ser um discurso vazio) se deu em função da pobreza de elementos apresentados na história da vida de Cronos. As informações eram poucas, repetitivas e não iam além de elementos objetivos. Desses poucos elementos peneiramos, não sem dificuldade, o que se segue.

Cronos mamou até 1 ano e 2 meses e depois ficou poucos meses na mamadeira. Passou rapidamente para o mingau e logo depois a papa. Até aquele momento ainda não comia sólidos e a papa é dada na sua boca. Usava fraldas até a época das entrevistas, mesmo já tendo 6 anos. Dorme na cama de casal com os dois pais e, conforme ela conta, só consegue adormecer se a mãe estiver presente. Passa o dia em casa, em seu quarto, fazendo coisas que a mãe não sabe por não estar perto.

Ninguém conversa com Cronos ou lhe conta histórias (E3.B.704) (E3.B.709). Quando Cronos precisa de algo ele aponta e a mãe responde apontando ou fornecendo o objeto, dirige-se a ele somente se for pra reclamar de alguma coisa errada: “*É, conversar assim, só se for pra reclamar, né? Mas pra conversar mesmo assim, não (E2.B.403)*”.

Não compreende nada de Cronos. Mesmo suas ecolalias não são interpretadas ou associadas a algo recentemente proferido. Sobre esse padrão sonoro a mãe chama de grego, diz que ele fala grego consigo e que, por isso, ela não pode compreender (E3.B.693). Embora identifique moções básicas de fome e sede, não identifica em Cronos gostos ou desejos específicos: “*tanto faz ele querer uma coisa ou querer outra (E3.B.615)*” sendo que às vezes identifica desejo de nada “*se der vontade ele chora. Sem motivo nenhum, sem motivo nenhum (E2.B.561)*”.

Supõe que Cronos seja autista ou psicótico. Acha que ele é autista porque “*autismo é quando tem uma dificuldade que não fala (E2.B.359) (...) “No desenvolvimento da criança que quando chega a idade não fala, tudinho (E2.B.363)*”. A ideia de psicose (que ela não sabe o que é) surgiu quando uma assistente social lhe disse que Cronos tinha algum distúrbio, foi quando ela lembrou de ter ouvido em algum lugar que psicose era distúrbio de criança (E2.B.359).

Uma outra peculiaridade foi registrada nas entrevistas com Gaia e diz respeito ao tempo de coleta que se mostrou excessivamente longo. Após uma adesão irrestrita que se deu até a 5ª entrevista, passaram a ocorrer atrasos e faltas que obrigaram-nos a fazer remarcações e que

causaram um lapso de tempo de 3 semanas até que conseguíssemos finalmente a 6ª entrevista, que deveria ter sido a última e que não se realizou inteiramente porque Cronos não demonstrou adesão.

Remarcamos então um 7º encontro que deveria ser o último quando Gaia simplesmente deixou de aparecer. As sete semanas que ficamos sem notícias suas se configuraram numa situação de aparente desistência de sua parte que se manteve ausente também do CEMPI. Sem contatos telefônicos chegamos a cogitar uma substituição da participante, mas ela felizmente retornou e apresentou uma razão objetiva e exterior à pesquisa para sua ausência.

Desse modo, quando fechamos a última entrevista, havia um lapso significativo de tempo entre o primeiro e último encontro de uma coleta que, ao todo, durou 3 meses.

Longe de considerar isso um prejuízo para os dados, esse lapso de tempo possibilitou uma visão em zoom dos claros efeitos de interferência ativa do participante no contexto das pesquisas, atestando outro de nossos pressupostos de base, o fato de que onde há uma fala endereçada, uma escuta advertida e promoção de narrativas, haverá ali uma recolocação subjetiva (DE CONTI, 2004, p. 57) (RICŒUR, 1993).

Conforme foi registrado no diário de campo e posteriormente transcrito no registro final dos dados na forma de comentário, no último encontro *“tive uma surpresa ao olhar para Cronos impecavelmente aseado. De roupa limpa, unhas cortadas, sem mal cheiro e, pela primeira vez, de banho tomado e cabelo penteado pro lado ainda meio úmido, como se tivesse recebido um retoque antes de entrar pra entrevista (comentário do pesquisador registrado em E7.D.932)”*

No encontro 4, onde fizemos a entrevista do roteiro C (somente com a criança), anotamos: *“um dado importante é que no primeiro contato com Cronos, no dia da leitura do termo de compromisso, notamos que ele não possuía cuidados básicos de higiene. Chegou com unhas compridas e visivelmente sujas, roupa bem amassada e encardida, sem banho e com um cheiro ruim bem acentuado. A falta desses cuidados básicos estava no prontuário, na triagem feita pela técnica que o recebeu. Hoje notamos que sua aparência estava melhor. Suas unhas foram cortadas (embora ainda estivessem sujas) a camisa foi abotoada embora a roupa ainda não estivesse limpa e o mal cheiro estava menos acentuado (comentário do pesquisador registrado em E4.C.864)”*.

De um modo geral houve um contínuo e notável progresso no cuidado de Cronos observado já desde a 3ª entrevista. É importante lembrar que Cronos, mesmo antes da pesquisa, já participava do Grupo de Crianças há semanas, de modo que não é demasiado ousado creditar a mudança à participação na pesquisa, quando pôde haver fala implicada (situação que

evidentemente se aplicou no tratamento psicoterápico que ela começou ainda naquele mês, na instituição).

Notamos também uma mudança significativa em “Cronos asseado” em relação àquele que com quem estivemos em “entrevista” em junho. Ele estava visivelmente menos indiferente de modo que as 6ª e 7ª entrevistas foram interrompidas quando ele se dirigia à porta tentando abri-la e mostrando-se inquieto e sua mãe podendo formular uma interpretação objetiva em relação ao seu desejo: “*ele quer ir embora (E7.D.1029)*”; “*ele gosta mais de Dra. L.[a profissional do Grupo de Crianças] (E7.D.1033)*”; “*ele não quer ficar não (E7.D.1041)*”.

Desse modo Gaia e Cronos demonstram não somente estarem em curso de mudança como sugerem (assim como as demais mães estudadas) que o aparente fechamento de quadros como o seu podem ter seu centro de gravidade alterados por uma mudança de um contexto narrativo. Ambos estão motoramente implicados, lutando, como podem, para que algo seja instaurado.

Tabela 8 - resumo da coleta e dados produzidos com Gaia e Cronos

| Etapas | Turno Inicial | Turno Final | Nº do(s) Encontro(s) | Data(s) |
|---------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|
| A | 001 | 269 | 1 | 07/06/2011 |
| B | 270 | 853 | 2 - 3 | 08 e 14/06/2011 |
| C | 854 | 865 | 4 -5 | 16 e 21/06/2011 |
| D | 866 | 1042 | 6 - 7 | 12/07 e 08/09/2011 |

5.4 Triangulação: de fontes de dados e dos casos estudados

*“Talvez, eu acho, também, que foi juvenescendo em mim
uma inclinação de abelhudice: assaz eu queria me estar misturado
lá, com os medeiro-vazes, ver o fim de tudo.
Em mês de agosto, buriti vinhoso...
(ROSA, 2009, p. 91)*

Na pesquisa qualitativa existe, já há algum tempo, a tradição da triangulação, que pode ser uma triangulação de abordagens teóricas, de dados ou de métodos. A expressão triangulação vem da navegação e diz respeito a um modo de se identificar a localização de um ponto ao se conhecer precisamente a posição de outros dois pontos (FLICK, 2009a).

Entendemos que a aplicação da triangulação na pesquisa qualitativa não se propõe a conferir maior precisão ou confiabilidade às conclusões (FLICK, 2009b): a ideia não seria a de verificar a validade de um dado por outro (como um processo de auditar a realidade, herdeiro das tradições positivistas). O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é

considerada a partir também de outros pontos, sugerindo uma visibilidade peculiar e a possibilidade de diversificação dos discursos originados pelos achados.

Considerar um ponto a partir também de outros dois (FLICK, 2009b) **não** é um modo elegante e disfarçado de proceder uma comparação. Para que haja comparação é preciso que se parta do ideal de um dado puro, idêntico a si mesmo, a ser perseguido pela pesquisa. Comparar é atributo da pesquisa que se delinea pelas veredas experimentais quantitativas e nós não partimos desse pressuposto.

A triangulação foi pensada desde o início do manejo dos três estudos de caso procedidos nessa pesquisa e os tomamos em dois níveis: a triangulação de fontes de dados e a triangulação de casos.

Sobre a primeira, a das fontes de dados, triangulamos: dados verbais oriundos das entrevistas transcritos num texto que se tornou nossa mais profícua fonte de conclusões; dados observacionais oriundos do contato com a criança; dados do diário de campo que eram obtidos de um registro de tudo o que ia acontecendo durante a coleta incluindo as conversas com a equipe da instituição e informações de prontuário. Conforme já comentado no item 4.6, o produto desta triangulação de fontes de dados foi a construção de um texto único (um para cada mãe pesquisada) que serviu como a matriz de dados para todas as análises feitas.

Sobre a triangulação dos casos era nosso proto desejo, ao escolher mais de um caso para estudo, que a diferença pudesse surgir e que pudéssemos alinhar os casos estudados para a tentativa de construção de uma conclusão que tocasse a totalidade dos achados.

Falando em alinhar os casos, não dizemos que os tomaremos comparativamente como amostras distintas de uma mesma realidade a ser comparada, auditada e escrutinizada a procura do caso típico que espelhe uma realidade supostamente ideal, mas para que novas perspectivas surjam na apreciação do que há de individual e singular em cada caso.

Consideramos que a triangulação já estava presente na aplicação de uma análise comum, ou seja, na eleição das mesmas “categorias verbais” e “referentes-núcleo” para as três mães em função do que surgiu no conjunto de entrevistas de todas elas. Aí já evidencia-se a célula de nossa empreitada.

Entendemos que nossa triangulação pretendida (existente em caráter mesmo de método) não impediu que tomássemos o discurso das três mães interpeladas em sua singularidade de “estudos de caso”. Ao contrário, a multiplicidade desses dados obtidos torna-se ainda mais evidente triangulando-os (FLICK, 2009a).

Em nossa triangulação, o que encontramos de mais expressivo foi a diferença radical entre os três casos tomados, expressa sobremaneira nos diferentes padrões de construção de

modelos argumentativos. Diferença proposital e providencial. Proposital visto que tomamos mães de crianças em diferentes pontos do espectro autista e providencial no sentido de assegurar o nosso zelo pela singularidade do estudo de caso.

Entretanto existem elementos que se repetem nas mães, presentes em suas condutas narrativas e expressos de maneira própria (cada uma com seu modelo argumentativo típico). Disso que se repete, o mais evidente – e que joga luz ao que há de comum nos casos estudados –, é a forte ligação observada entre mãe e criança nos três casos estudados, sendo talvez o dado comum mais relevante.

Em cada uma das mães essa ligação assume contornos próprios, com mais ou menos “investimento”, mais ou menos “apego”, com presença mais ou menos acentuada de “terceiros” e com características próprias de, no discurso, organizar tais temas associando-os de maneira própria (conforme já exaustivamente comentado, quando falamos sobre os referentes núcleo em cada discurso materno).

Todas, entretanto, evidenciam algum modo de ligação intensa. Ligação que embora assuma aspectos próprios em cada caso, possui traços comuns: de uma maneira geral a casa é o mundo comumente experienciado por cada criança, que, até onde nos foi possível notar, não costumam dar passos que vão além do raio de alcance de suas mães (ou do que estas lhes colocam diante de si).

Esse caráter comum está presente nas três mães que enunciam isso cada uma de seu modo próprio, a partir de seu modelo argumentativo:

“E1.A.023 – Tétis: Tem nada. Não tem ninguém. Menino. E ninguém quer ficar com isso não, tem paciência com isso não. Só eu mesmo. Não ta vendo? Esse menino é horroroso. Ele morde os outros, belisca os outros, dá nos outros. Ninguém quer ficar com ele não.”

“E6.D.449 – Psyché: Porque quando eu começo a fazer outra coisa ele fica chateado. Se eu falo no celular, se eu paro pra ver televisão, se o pro comput... se eu não tô com ele, ele fica me chamando, fica me puxando.”

“E2.B.487 - Gaia: O pai tem paciência, tudinho, brinca, tudinho mas quem tem mais paciência mesmo sou eu mesmo. A vó mesmo tem, mas às vezes eu acho que ela tem, mas é o mesmo que ela não ter. (...) Aí pronto. Mas paciência mesmo não tem ninguém. Às vezes eu mesmo chego a nem ter.”

Dizendo Tétis que seu filho é um horror, uma onça que espantou até seu pai [FDpSR+]; ou Psyché que seu filho é tudo pra si [MFDIACpSN+]; ou ainda dizer que nenhuma das pessoas

que o circulam tem paciência para cuidar de seu filho [MFDTPaTR-] exceto ela e olhe lá, as mães estão dizendo que entre a criança e o mundo há uma mãe.

Colocando-se, de algum modo, como algo que está entre a criança e o mundo, elas funcionam como a única ponte entre a primeira e o segundo. Entretanto não uma via direta visto que entre as mães e seus filhos parece também haver um muro.

“E2.B.416 - Tétis: Não entendo isso, que ele... essa reação dele.”

“E4.B.311 - Psyché: Ele chora e grita, às vezes... nem sempre eu consigo entender né? Então quando eu não entendo, ne, ele fica muito irado, muito nervoso.”

“E2.B.473 - Gaia: Eu queria entender por que acontece isso. Eu não entendo ainda.”

O isolamento de seus sintomas é par do alheamento que vivem em relação ao mundo. De modo peculiar, bem distinto em cada caso, essa simbiose blindada perceptível tematicamente pela história contada e estruturalmente pelas excessivas referências das mães a tudo o que se colocava aquém da dupla (mãe e criança) como “apego”, “doença”, “culpa” e “investimento” ou na forma peculiar de referência negativada a “terceiros”.

O notável isolamento do mundo dos falantes e uma pobreza narrativa no em torno imediato das crianças de quem se lhes supunha bem pouca coisa foi outro dado que encontramos na pequena (porém significativa) zona de intersecção de nossos dados.

As crianças, que possuem como referência praticamente exclusiva a mãe, desenvolveram estratégias não verbais para a obtenção do imediato. Mesmo sem cordão umbilical, vivem um tipo de experiência vital em que morreriam imediatamente se lhes suprimissem a mãe que funciona como via única do pouco acesso que têm ao que chamamos mundo.

Sobre isso é ilustrativa a resposta dada à pergunta sobre o dia comum das três crianças, que têm sempre a mãe como pauta principal, às vezes exclusiva. Com Tétis, a menos faladora, precisamos repetir a pergunta de outros modos e insistir ponto a ponto. Recortamos os turnos que compõem sua resposta:

Tétis: “O dia comum de Aquiles só é correr, pular, saltar, mexer em... mexer... Nas, nas britas que tem lá em casa, que tá ajeitando a casa e mexer nas areias. A brincadeira de Aquiles é essa. (E2.B.336)”; *“Quando ele acorda... ‘Aquiles, bom dia! Cadê a benção de mainha?’ e eu digo ‘Jesus te Abençoe’. Aí eu digo: ‘dê um beijo em mainha, bora fazer xixi no banheiro’. Aí, ele calçando a meia e ele vai. (E2.B.348)”*; *“Aí, Depois eu faço café pra ele, né, vitamina, né? De banana com as frutas. Aí, dou a ele na colher, aí, ele toma e depois fica brincando por ali. Nisso passa o dia todinho. (E2.B.350)”*;

“Ele brinca só, né, que ele só gosta mais de correr. [hum rum] mexer em pedra. (E2.B.352)”; *“Não, num gosta de brincar com menino nenhum. Gosta de meter o cacete. (E2.B.354)”*; *“Depois, ele almoça. Ele... Assim, eu faço uma garrafa, eu faço 2 litros de suco, durante o dia, pra ele. Ele toma o suco todinho, boto numa garrafinha, aí, boto, assim, em cima de uma banquinha que tem em casa. Aí ele quando quer ele vai tomando, vai tomando. Ele num gosta muito de água não, ele só toma água a pulso, que eu dou a ele. Ele não gosta de escovar os dentes, escova os dentes a pulso. (E2.B.358)”*; *“E depois do almoço ele fica por ali brincando, só isso, né, que aquiles fica. (E2.B.360)”*; *“Às vezes Aquiles quer dormir de 10, 11 horas da noite. [Hum rum] Às vezes 12 da noite. (E2.B.364)”*; *“É só durmo quando ele dorme, né, que eu fico tocando ele, né. Fico deitada, mas... ‘Aquiles, Aquiles tais dormindo?’ (E2.B.366)”*; *“É, só nós dois mesmo. (E2.B.372)”*.

Psyché, por sua vez, conta de um dia-a-dia tornado rotina recentemente. Embora ela tenha sido sempre profissionalmente muito ativa trabalhando sempre desde muito jovem, após o nascimento de Eros ela conhece intermitências entre um e outro emprego. No momento em que começamos as entrevistas ela estava trabalhando num banco em fase de experiência, antes do término do conjunto de entrevistas ela me conta que não tinha mais restrições de horários (para marcar os retornos) visto que perdera o emprego (não conseguiu efetivar-se no cargo).

Desse modo é razoável pensar que a relação entre Psyché e seu Eros seja ainda mais próxima nas fases em que ela não trabalha.

Psyché: *“Eros de manhã vai pra casa da minha mãe. Eu deixo ele lá pra poder trabalhar. Ele passa o dia lá onde não tem muita atividade porque não tem muita criança fica só ele e minha mãe. Ela é uma excelente avó e tenta ajuda-lo embora ela não entenda muito, mas aí eu chego à noite, pego Eros e a gente vai pra casa. Acho que é o momento que ele tem mais atividades. É o momento que eu chego em casa e já venho no caminho pensando, tendo ideias do que eu posso fazer hoje com Eros e à noite a gente sempre tenta fazer alguma coisa, uma atividade, eu ponho música pra gente ouvir, eu tento trazer ele pra escutar, pra cantar ou a gente brinca com algum brinquedo ou a gente fica na cama conversando, mas logo em seguida... eu preparo ele pra dormir. (E4.B.259)”*; *“[Eros] tá. Tá sempre comigo. Até a noite. (E4.B.263)”*; *“[De manhã] Ele toma mamadeira ainda. (E4.B.275)”*; *“[Na casa moram] só nós dois. (E4.B.287)”*.

Quando Psyché diz que Eros está consigo até à noite faz referência aos dias que não consegue ninguém para deixar seu filho e o leva para onde vai. Sua mãe trabalha e não pode cuidar sempre do neto, mas quando leva o filho para o trabalho não consegue exercer direito suas funções porque precisa estar com ele em tudo.

Gaia, assim como Tétis, passa o dia em casa dividida entre os afazeres domésticos e o cuidado do filho. O de Cronos sai bem cedo e volta bem tarde, às vezes não se encontram de modo que o isolamento deste é tão intenso quanto o de Aquiles.

Gaia: “O dia comum, assim, de manhã logo quando se acorda, ele vai logo pegar uma coisa pra brincar, pra se mexer. Mexer em tudo, né? Tudo. Quando tá com raiva mesmo, de manhã logo cedo, quando ele se acorda mesmo, se acordou 5 horas da manhã hoje, não sei por quê. Se acordou e não conseguiu dormir mais não, não sei por quê. (...) ele acordou logo, fica rebolando por cima da cama, aí pronto fica aquela agonia. Mas aí foi 5 da manhã, tem vez que se acorda 6 horas, 6 e meia, mas hoje foi 5 da manhã. Quando se acorda vai logo pegar DVD, quer logo ficar botando no chão, e é assim eu pego e coloco o óculos mesmo em cima do armário. É assim. fica mexendo. (E2.B.435)”; O resto do dia é, lavar a roupa dele, mas ele por enquanto usa fralda descartável, mas quando usa pano eu pego e tenho que lavar, tudinho. Aí depois eu vou e faço a papa dele. Boto em cima do... no pratinho, pego e vou escovar os dentes, vou dar a ele, que ninguém pode, aí depois, assim vai. Aí meu dia é assim, meu dia é mesmo agitado com ele, fico no chão com ele, boto a televisão no repórter, fica comigo até passar à tarde. E quando chega à tarde, às vezes ele quer almoçar, às vezes ele não quer mesmo almoçar. Aí pronto, e assim vai até... O dia mesmo pra mim é agitado, todo sai com ele agitado mesmo... (E2.B.443)”; “É um dia que às vezes eu quero ter um tempo pra mim e não tenho. Que é por causa dele mesmo. E assim vai. (E2.B.445)”; “É só os dois. É mais os dois. (E2.B.449)”

O apagamento dos pais de Eros e Aquiles já era de certa forma esperado, visto que eram desertores. Era então notável o apagamento da figura do pai no caso de Gaia, mesmo sendo a única que vivia com o pai de seu filho e de qualquer outra figura externa de modo sistemático. Mesmo Gaia cujo filho foi tão desejado pela mãe, ao final ficou solitária em seu cuidado, tal como sistematicamente se queixou, de não ter sua própria mãe, avó de Cronos, por perto em seu amparo.

A distância do mundo externo, para além da casa, era também evidente. Exceto em Gaia que tentou como pôde promover passeios para a Oficina de Brennand (E1.A.009), playgrounds e parquinhos (E4.B.273), mas acabou vencida por Eros parecer não gostar de sair e pelo olhar preconceituoso dos transeuntes (E3.B.181).

Não obstante os hercúleos esforços de Psyché, encontramos em algumas falas dados verbais que nos autorizam a supor que ela entende que a apresentação do mundo, a promoção do contato com determinados objetos e experiências, poderia alterar algo em Eros:

“E4.B.277 - Psyché: Ele mastiga feijão e arroz, é e os legumes. Mas ele não gosta de doce, não gosta dessas bobagens porque eu acho que eu também nunca apresentei isso pra ele.”

Isso é visto ainda mais claramente em Gaia:

“E2.B.403 – Gaia: Mas conversar assim, nunca fui acostumada não a conversar assim, porque isso estimula, né? A falação. Mas conversar mesmo, da gente ficar assim, nunca... nunca teve não, né? No caso, mas conversou, é mais pra reclamar, a não ser isso, é mais calado mesmo, que eu fico mesmo.”

“E2.B.503 - Gaia: Ele gosta, assim, por si mesmo, ele é uma criança que eu vejo que ele é... ele gosta muito de aprender as coisas, assim, como não teve quando era pequeno costume, das coisas né? Das coisas, eu acho que ele, quando ele pega uma coisa assim, eu acho que ele quer aprender. Só que ele não teve aquele costume desde pequeno, de novinho até ele agora quando tá com essa idade. Acho que faltou costume pra ele, de aprendizado, de comunicação, é isso. Que eu acho que isso que prejudicou muito ele.”

Em Tétis não encontramos uma formulação que expressasse isso materialmente, o que coaduna com o que foi mais marcante na análise temática de seus referentes: a ausência de culpa, apego e uma implicação no quadro de Aquiles. Entretanto no decorrer das entrevistas, ao repetir que Aquiles é só (E2.B.352), que somente brinca sozinho, que não gosta de brincar com os outros e senão de “meter o cacete” (E4.D.640) e, sobretudo, na última entrevista onde interpelada a brincar com Aquiles limitava-se a gritar ordenando-lhe “brinca só Aquiles, brinca só”, consideramos que a tal distância do mundo externo está bem caracterizada.

Abaixo um diálogo colhido do último encontro, onde a criança também participou.

“E4.D.546 - Tétis: Aquiles brinca só, Aquiles. // disse em tom imperativo para a criança // Meu Deus, ninguém pode com ele. Ele é mais só e pra ele.”

“E4.D.547 - Pesquisador: A senhora disse o quê? ‘Aquiles brinca só’, foi?”

“E4.D.548 - Tétis: Foi. brinca só, Aquiles. // Tétis ri // Eu nunca brinco com ele. É difícil.”

“E4.D.549 - Pesquisador: Foi?”

“E4.D.550 - Tétis: Eu tenho paciência não.”

Contrariando nossas sinceras expectativas, encontramos nas mães claríssimas condutas narrativas que fazem referência às categorias verbais que evidenciam nas crianças desejos (querer um programa de rádio ao invés de TV), preferências (cuscuz ou papa), motivações (gritar para azucrinar), escolhas (querer ir embora), etc. No entanto, tais suposições referem-se sempre ao imediato, onde observamos pelas proposições formuladas majoritariamente no presente (p) e tendo majoritariamente criança e doença (fundidos) como proposições régias (confundindo criança e sintoma). É isso ao que aludimos também quando falamos da dependência vital entre mãe e criança que, se suprimida a primeira, a segunda encontrar-se-ia em completo desamparo material.

Em suma, o que de mais brevemente pode se dizer de comum entre Eros, Cronos e Aquiles é que são crianças fisicamente isoladas do mundo, vivem trancadas e cobertas por um

lençol-mãe. São crianças com quem pouco se fala para além do necessário para a subsistência e o que se lhes diz é pobre em termos interpelativos. Pouco ou nada se projetava no futuro no discurso de suas mães. A realidade parecia ser a assistência imediata de modo que suas condutas narrativas eram fracas e insuficientes.

Insuficientes no sentido de que não se sustentam sem uma referência à mãe e fracas no sentido de que não apontam para uma ruptura, um estraçalhamento, dessa relação de simbiose notada. Lembremos que o movimento transativista é brutal, cruel e necessita da participação ativa da criança. “É o filho quem demanda à mãe a forçagem que ela opera sobre ele: é uma fonte maior do seu masoquismo primário” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 13) A criança precisa masoquistamente demandar a transitivização que irá gerar um fosso, algo que falta. Precisa desejar ficar no playground. Com uma demanda instaurada, se tornará necessária a formulação de um pedido oral.

Atualiza-se aqui o retorno à Ítaca de Ulisses, nossa metáfora primordial: se o canto das Sereias não cessar, não haverá razão para que nasça um canto sobre a perda das Sereias (TODOROV, 2003b). Em nosso caso a criança precisa declarar-se pronta à brutalidade que lhe fará só no mundo, que a fará errar em busca de um significante que lhe represente, de alguma experiência que miticamente complete o que de imperfeito restou dessas experiências primevas.

É isso o que diz Lacan quando fala que o ser falante assim o é porque algo lhe aconteceu (JERUSALINSKY, 2008). Se entre a criança e o mundo há uma mãe e entre a criança autista e a mãe há um muro, é preciso que haja um buraco entre a criança e o algo que lhes aparta do mundo, é preciso que haja, em alguma medida, uma falha no AMOR prestimoso, um buraco no A-MURO¹⁸ (LACAN, 1985b).

“É preciso que o filho possa investir o que está fora do seu eu (*moi*), que se encontra defendido pelas pulsões de conservação, e ele não pode fazê-lo senão investindo sua mãe. Todavia, o filho tem a necessidade de localizá-la (...) fora de seu eu (*moi*), operação que não é possível senão na medida em que a mãe é destruída.” (BERGÈS e BALBO, 2003, p. 11)

O que chamamos de pobreza narrativa pode ser observado em outra característica comum nos dados encontrados. Uma leitura das proposições irá demonstrar uma pequena variação temática. As mesmas coisas são ditas, reiteradas e repetidas: a criança não deseja nada

¹⁸ O que tentamos aqui, de modo naturalmente imperfeito, foi construir um trocadilho que tentasse expressar a ideia do amor-muro colocada por Lacan, no seu vigésimo seminário, valendo-se da homofonia francesa entre essas duas palavras: *l'amour* e *la mur* (LACAN, 1985b, p. 53). Num jogo de palavras que faz com um poema de Antoine de Todal, Lacan chega a escrever: *Entre l'homme et la femme, Il y a l'amour. Entre l'homme et l'amour, Il y a un monde. Entre l'homme et le monde, Il y a un mur.*” (LACAN, 2001, p. 50)

além de saciar sua fome, sua sede, ver trocado o canal de TV para um de seu agrado e a constante presença da mãe.

Ao que nos pareceu, para as mães discursantes, sanadas essas demandas, nada mais seria necessário ao cuidado de suas crianças que não lhe demandam nada do mundo externo, outras pessoas, outras crianças, passeios, etc. Mesmo no caso de Psyché (que parece ser a que disso mais se aproxima), ela fala da carência de modelos masculinos (para ensinar a fazer xixi no vaso, por exemplo) por ordem de um terceiro (a pediatra que indicou, que sugeriu que tal proximidade seria pedagógica).

É nesse sentido que entendemos que os movimentos são unilaterais. Ouvindo indicações de terceiros (que sugerem presença masculina ou que dizem que “conversar estimula a falação”, como no programa de TV ouvido por Gaia em E1.A.008) e agindo conforme suas melhores intenções, as mães não parecem estabelecer aquele dialeto primordial com seus filhos que é ensaio para o uso regular da língua (SILVA, 1999). Não há um circuito fechado enquanto a mãe (ou aquele que estiver entre a criança e o mundo) não supor que a criança lhe demanda pedaços desse mundo.

Como diz Bergés, “é precisamente porque seu afeto [veiculado no discurso materno] se sustenta em um real que seu filho lhe dá razão a partir do que ela lhe diz” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 9-10), evidentemente tudo se principia quando a mãe endereça um dizer, “este processo que ela introduz quando se dirige a seu filho, porque faz a hipótese de um saber nele” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10).

Conforme nossos autores, é mantendo um discurso transitivista que a mãe força o filho a se integrar ao simbólico no que ela o obriga a considerar (levar em conta) “os afetos que ela nomeia para designar as experiências dele [do filho] em referência às suas próprias” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 10). E é no fornecimento desse repertório que as condutas narrativas encontram sua utilidade.

Nas mães estudadas, o que observamos foi a já mencionada pobreza. Nos seus discursos mudam-se as polaridades, variam-se minimamente as categorias verbais e há uma ainda menor flexão no uso dos tempos verbais, mas os padrões temáticos se mantêm e, principalmente, materialmente se diz e reitera-se o mesmo. Uma consulta as proposições demonstrará o quanto elas se repetem, demonstrando que a despeito de uma pequena variação composicional (presente nos turnos conversacionais) o que de relevante é dito em termos de condutas narrativas, possui um núcleo recorrente e repetitivo. Mesmo as sentenças originais são muito parecidas (entre as formulações de cada mãe).

Há uma concretude evidente e constante, mesmo na conduta excessivamente açucarada de Psyché que não fecha um circuito com seu amado Eros convocando-o a uma troca. Nas três mães o movimento é unilateral, de ida apenas onde a mãe faz hipóteses, mas o circuito não se fecha, como dissemos, na medida em que não supõem uma contrapartida nas crianças, ou seja, que elas lhes demande algo): o movimento parece interrompido pelas incertezas apresentadas quanto à *leitura* dos sinais fornecidos pelas crianças (o tal muro que apresentamos na página 115).

Nas três mães as hipóteses surgiram com mais frequência nas últimas entrevistas. Há a possibilidade de um efeito de acomodação, de uma habituação com as entrevistas. Uma outra interpretação possível é a possibilidade de que isso possa ser atribuído a um efeito da convocação das mães a construírem narrativas que incluam os filhos como personagens.

Somos partidários dessa segunda hipótese e entendemos que promovendo a construção de narrativas por parte da mãe ao ser convocada a apresentar falas explicativas, a supor algo, sobre si e sobre seu filho, “é nessa medida que ela vai lhe falar sua demanda, que ela vai enviar significantes dessa sua posição, a partir do momento em que ela não está mais na posição de Coisa. É sem dúvida desse lugar que advém o grande Outro (tesouro disso que se tem a dizer), tesouro do que ela tem a dizer a seu filho”. (BERGÈS e BALBO, 2003, p. 9-10)

Sobre um possível efeito transativista nas entrevistas pretendemos estender tal investigação numa possível continuidade da pesquisa em nível de doutorado. Supomos tal possibilidade também nos efeitos observados de nossa interferência. A qualidade das condutas narrativas maternas era outra ao final dos trabalhos. Mesmo Tétis, em sua aparente indiferença, ao final de tudo cogitava (como comentamos) que era preciso que ela e seu filho aprendessem algo, em contraste ao mero e sisifesco cuidado cotidiano. Isso nos permite intuir que talvez, nos roteiros que criamos, haja a célula de uma possível interpelação à mãe, em termos de uma forçagem simbólica à incitação, à criação de hipóteses, para que esta forneça significantes. Tais coisas serão, no entanto, melhor hipotetizadas num vindouro e possível doutorado.

6 CONCLUSÃO: APOTEOSE

*“Eu quase que nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa.”
Jagunço Riobaldo
(ROSA, 2009, p. 13-14)*

Existe entre a Psicanálise e as Narrativas um parentesco óbvio: ambas devem o seu essencial à palavra. Desde que Anna O. – talvez a mais famosa das histéricas de Freud – batizou

a Psicanálise de *Talking Cure* (cura pela fala), entendemos que há entre ambas um elo mais sólido que o do casual parentesco: há um matrimônio.

Diferentemente do parentesco que é obra fatal do acaso, há, no matrimônio, por parte dos amantes, um ato de eleição geométrica: as partes preferem-se na crença de que uma necessita da outra em uma dimensão de completude. Com eleição geométrica consideramos o que Alcebiades, ao fazer o elogio de Sócrates, revela o que em última instância é visado no amor: busca-se no outro o que este supostamente possui de *éromenon* (desejável) considerando-o guardião do precioso e perdido *agalma* (PLATÃO, 1973).

Nesse casamento, o ato narrativo sempre teve para a Psicanálise um caráter de atualidade em oposição à dimensão de mera recordação ou pura informação transmitida racionalmente ao analista, tal como os neófitos costumam considerar. A narrativa dos tempos idos, ocorrida em análise, é como uma serpente que se imprime, viva em perigos, na lembrança do seu próprio trilho (DRUMMOND DE ANDRADE, 2002a, p. 475) ou, como costumava dizer o velho Freud entre uma e outra baforada de seus cubanos: “nada pode ser atingido *in absentia* (em ausência) ou *in effigie* (em correlatos emblemáticos)” (FREUD, 1969a, p. 143), expressando com isso a extraordinária atualidade do que se pode construir narrativamente e o seu forte papel de mudança e sua capacidade de incitação.

Numa análise narramos. Associamos livremente. Eis a brilhante e simples ideia de Freud: ouvir sem reservas as versões que seus pacientes ofereciam sobre seu passado. Falando eles o que lhes vinha à mente mesmo (aliás... sobretudo) quando parecia um material sem importância ou ridículo, podiam (os pacientes) colher os efeitos da reorganização subjetiva promovido pelo que se rearranjava numa narrativa proferida numa situação transferencial.

O *falar* põe em causa saber, gozo e corpo de modo tão articulado que não vemos outra vereda por onde adentrar numa abordagem psicanalítica sobre as origens senão por uma arqueologia (palavra tão cara a Freud) dos discursos que antecedem a estruturação de uma criança e lhe fornecem, bem ou mal, elementos para sua ascensão como sujeitos de linguagem.

A origem desta pesquisa foi laboriosa, trabalhosa, desafiadora. Erigimos um edifício a partir de duas colunas principais e avaliamos que ele cresceu sólido e que nossos achados retribuem os saberes de base (Teorias Narrativas e Teoria Psicanalítica) com riquezas a serem pensadas.

Evidentemente não nos pretendemos esgotar tudo o que poderia dizer sobre o autismo, sequer conseguimos esgotar a riqueza de nossos voluptuosos dados que apontam para a possibilidade de novas leituras e que podem ser vistos ainda de diversos ângulos em vindouros

artigos. Mas isso é – diferentemente do que possa parecer – antes uma atitude de coragem que de retraimento.

Não pouca ousadia é necessária para recusar-se a uma explicação única, definitiva e universal, sobretudo uma que parta do singular de cada caso e se recuse a grandes amostras e diga do autismo o que o dado, ele mesmo, sugere a despeito dos manuais diagnósticos e cartéis médicos que partem de verdades universais com claro intuito de transformar doença em mercado. Não dissociado disso, o autismo é uma síndrome que atualmente assusta mais pela incidência (assustadoramente crescente) que pela radicalidade de seu conjunto de sintomas.

Não é pouco ousado outrossim fazer ouvidos moucos a tais apelos e deter-se, por dois anos (o tempo dessa pesquisa), a planejar e executar uma escuta das narrativas produzidas na órbita dessas crianças. Advertidos, não nos iludimos com a irreal possibilidade de alguns ramos da ciência em proferir um discurso que pretende dizer o ser independentemente da implicação do falante (HEIDEGGER, 2006). Recusando-nos a tal canto de Sereia, chegamos à nossa Ítaca (HOMERO, 2009).

Nosso intuito era o de procurar elementos práticos que nos permitissem avaliar se a ideia simples da qual partiu esse trabalho (a ideia freudiana do autismo como casca, não núcleo) ainda era útil para a compreensão da síndrome em sua forma atual ou – o que não seria demais supor – se não é mais disso o que se trata.

Pareceu-nos um bom acordo, ganharíamos de um modo ou de outro. Escolhemos então a via do estudo de caso que, na sua perspectiva de singularidade, assume a irrepetibilidade daquele caso estudado, onde sua ênfase é justamente para testar o modelo e ver se ele resiste à diferença ou se descobre algo novo (YIN, 2005).

Embora nosso primeiro olhar para os dados tenha afrontado nossas hipóteses iniciais (quando encontramos, em oposição ao que esperávamos encontrar, claras condutas narrativas maternas) esboçando que o quinhão desse trabalho seria o de propor alguma atualização à teoria do autismo constitutivo (como o fazem inclusive alguns psicanalistas – não sem brilho e polêmica – flertando com a genética e as neurociências), a análise final, em contrapartida, nos devolveu ao ponto de partida e nos sugeriu a atualidade da metáfora freudiana e do transitivismo lacaniano. Eis portanto a nossa oferta, o quinhão deste trabalho: concluir que o contexto narrativo desses pequenos têm sido indevidamente negligenciado nas abordagens regulares da síndrome sendo necessário, talvez, um retorno às narrativas. Voltar a escutar com paciência o que essas crianças e seus cuidadores têm a nos dizer.

Encerremos nosso trabalho, pois, com as mãos túrgidas de achados que apontam para a atualidade do que disse Jacques Lacan, que “o ser falante é falante por algo que lhe aconteceu”

(JERUSALINSKY, 2008, p. 6), visto que a fala, no nosso funcionamento cognitivo elementar, surge como uma competência mediada e não natural e que, como tal, não prescinde de um embaixador que cria determinada situação para seu exercício.

Concluimos, não vazios de boas razões, que na nossa atual configuração subjetiva (tantas vezes colocada em suspeição quanto ao que tem de comum com a época vitoriana de onde falou Freud) falar continua cumprindo determinada função na economia psíquica individual e que é uma determinada configuração exterior quem gerará na criança tal necessidade. Configuração dialética onde participam a mãe e sua cria que poderá ou não humanizar-se tornando-se filho a depender, inclusive, deste último.

A mãe tem importância capital no que vai se passar com a criança antes mesmo do primeiro e inesperado chute em suas costelas (denunciando uma gravidez): a infância materna – e não só ela – participa dessa dialética como uma rede preparada para dar um determinado estatuto ao nascituro.

Depois do nascimento, a demanda que a mãe espera do bebê é uma espera que tende a lançá-lo fora da posição da Coisa (que Lacan chama de condição objetal). A partir do instante em que a mãe supõe que a criança seja um sujeito possuidor de desejos, esperando (por exemplo) um sorriso, a mãe dota o filho da capacidade de sorrir. Já estará concedendo essa antecipação e o crédito dessa hipótese (Bergès & Balbo, 2002, p. 10) e possibilitando que a criança possa se valer dos nomes por ela utilizados para dar um sentido à sua própria experiência.

O que aqui chamamos de mãe não é uma referência ao ser que pariu a criança. Não é uma coordenada biológica, mas uma referência a qualquer animal (inclusive não humano, recordando o exemplo das crianças-lobo) que, cuidando do infante, se coloque entre ela e a morte. Embora em nosso ordenamento cultural tal papel seja comumente exercido pela mãe (razão pela qual a nomeamos reiteradamente), tal transitivação cabe, a um *outro* (semelhante) tornado *Outro* (um *outro prestativo* que tem seu amor retribuído pela reprodução de suas insígnias orais).

Por isso o Outro de que falamos no título desse trabalho não refere-se à mãe mas a uma instância, uma função que pode, aliás, ser exercida por qualquer cuidador. Mas é na prestatividade do cuidado que esse *pequeno outro* (ser concreto) assume instância do Outro ocupando sua função de doador de significantes. Segundo Lacan, no seu seminário sobre a Angústia, desde quando amamenta, a mãe é para o bebê um “pequeno outro servindo de grande Outro” (CULLERE-CRESPIN, 2004, p. 22)

Nossos dados reafirmam esse funcionamento *radical* (de raiz, o que remete às origens) do psiquismo humano: o de que nossas necessidades animais devam ser entendidas como demandas, para que enfim a criança ascenda como um ser desejante.

Essa viagem de três passos (da *necessidade* à *demanda* e desta ao *desejo*) ocorre quando o Outro faz-se prestativo e quando, nessa assistência, entende que o grito da criança não é uma simples descarga, mas a cifra de algo que lhe falta. Se o Outro se apresenta como esse algo que lhe falta e pode dizer “estou aqui” há aí um encontro inaugural, o grito torna-se um apelo e, desde aquele instante, o bebê é promovido ao estatuto de sujeito falante.

Nossos dados nos autorizam a pensar que as mães estudadas encontram-se presas nesse primeiro momento da prestatividade, sem que lhes tenha sido possível entender o grito de suas crianças como um apelo, senão como um mistério indecifrável. É importante salientar, no entanto, que não reduzimos a isso a complexidade da síndrome daquelas crianças. Pretendemos com essa afirmação somente propor que a prestatividade é necessária, porém insuficiente.

Nossos achados nos permitem supor que a simples presença de condutas narrativas é também insuficiente se tais organizações discursivas não possuírem uma força substancial e se não forem para além das questões meramente materiais e relativas à sobrevivência da criança.

Concluimos que quando um Outro testemunha o valor de mensagem das ações infantis, quando dá nome a cada mínimo ruído interpretando-o como um apelo, estabelece com sua cria um dialeto de aceitação e compreensão que servirá de ensaio para o uso compartilhado da língua (SILVA, 1999). Atribuindo-lhe sentido discursivo aos seus gestos (tornados apelo), está lhe convocando ao universo simbólico das trocas e tal movimento embora não seja suficiente (visto que outros fatores podem ocorrer concomitantemente), se configura como necessário para que uma criança emerja à fala.

Reafirmamos, na conclusão da presente pesquisa, o valor de referência de um *outro* que opere como *Outro*. Esse *outro* tornado *Outro* não age sozinho, não é somente dele de quem tudo depende: uma criança em seu desabrochar é um latifúndio de muitos donos e nenhum culpado. O pai que participa com sua presença ou sua deserção também é determinante e a criança mesma, visto que “é o filho quem demanda à mãe a força que ela opera sobre ele: é uma fonte maior de seu masoquismo primário” (BERGÈS e BALBO, 2002, p. 13) quando demanda algo fora da casca de alumbramento que a proximidade exclusiva da mãe (ou de quem figure como *outro prestativo*) lhe proporciona.

Falar então irá representar um recuo, implica não estar em simbiose com a parcela conhecida de mundo, estar num fora (fora do imediato, da urgência) (LEBRUN, 2008). Expressa a necessidade de se fazer um apelo de que algo nos venha, supõe um descolamento.

Se Hegel (2008) estava certo quando afirmou que a palavra é a morte da coisa, falar *mãe* é cometer matricídio. Uma mãe existe para sua morte e sua prestatividade de algum modo precisa falhar para que, da concha vazia do amor, a criança inicie sua busca medrosa por mais amor (como no verso de Drummond).

Resta ainda, como último movimento de nossa apoteose, perguntarmo-nos sobre a abrangência de nossos dados e nossa análise. Dizem eles algo além da história particular dessas três mães e seus inquietos filhos?

Se por um lado fomos ousados, cabe aqui talvez a humildade diante dos dados que produzimos no sentido de não considera-los, de modo algum, ascéticos e absolutos. Como não poderia deixar de ser (visto que plantamos um de nossos pés um em solo psicanalítico e outro nos estudos narrativistas) abdicamos do mundo entendido em sua concretude e do dado como o “álibi mítico” (BARTHES, 1972, p. 157) das humanidades que se pretendem científicas: nosso campo “não é outro senão o da escrita” (BARTHES, 1972, p. 157), da letra que se escreve também oralmente.

Escrita aqui é uma espécie de arte daquele que enuncia e que em nosso caso foi obtido, letralmente, pelo dito das nossas entrevistadas, o que aliás nos remete à concepção lacaniana de que o inconsciente é o dito em sua materialidade (LACAN, 2008). Mas o que esses ditos dizem para além deles próprios? Podem de algum modo ser generalizados?

Pensamos que sim. Pensamos não estar impedidos de generalização. Evidentemente não aquela que parte da identificação de padrões de funcionamento baseado em frequências estatísticas, mas aquela generalização que questiona a literatura ao apontar algo que possa ter ocorrido uma só vez, mas que ilumine o todo justamente por carregar consigo um padrão de funcionamento e uma regra de ocorrência ligado ao contexto. Nos faz pensar sobre os porquês do mesmo contexto ter produzido um caso único dotado daquela diferença peculiar.

Um posicionamento interessante sobre a possibilidade de generalização em análises dessa natureza é encontrado na obra de Valsiner (1997) e mencionado adequadamente por Da Silva (2010) diz respeito a uma “generalização possível (...) ao pontuar que com a utilização deste método [o estudo de caso] o que se pretende é construir um modelo sobre o funcionamento de determinado fenômeno, a partir dos aspectos em comum que cada caso apresenta” (DA SILVA, 2010, p. 88) no que deduzimos que se aquela configuração singular foi possível, ela aponta para um conjunto de constantes cuja organização diz algo sobre o fenômeno. Dizer que tal experiência ocorreu daquele modo (mesmo que irrepetível) coloca de algum modo os nossos modelos no canto da parede ao se verem instados a explicá-lo.

Essa então é a generalização que ousamos: que para além de disfunções funcionais que possam eventualmente justificar o autismo em um contexto de corpo, encontramos em nossa pesquisa elementos que nos autorizam a continuar pensando em uma tendência natural ao isolamento autístico e sua manutenção em determinadas condições sendo necessário um Outro prestativo que em sua narrativa suponha uma demanda infantil e transforme sua necessidade em demanda.

Não ousamos dizer que esse necessário é todo o suficiente, visto que consideramos a possibilidade de que em alguns casos entrem em cena condicionantes corporais, genéticos, biológicos e deficitários tanto de natureza cognitiva quanto anátomo-funcional e que foram descartados na escolha dos nossos sujeitos por ser um além de nossa capacidade analítica .

Embora palavra alguma pareça ser boa o suficiente para encerrar nosso labor, ele precisa de termo. Encerramos então equilibrados entre essas duas categorias infelizmente tão confundidas em ciência: o que é *Necessário* e o que é *Suficiente*. Com elas nos mantemos, como dizia Lacan, *entre cuir et chair*, ou, como preferimos, entre a casca e o núcleo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5°. ed. Washington D.C.: [s.n.], 2000.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ARISTOTELES. **A Poética Clássica**. Cultrix: São Paulo, 1995.
- AZEVEDO, F. C. Colóquio do LEPSI. **USP**, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100027&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 1 Novembro 2010.
- BAMBERG, M. (. **Narrative, State of the Art**. Philadelphia: John Benjamins North America, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTHES, R. Escrever: verbo intransitivo. In: MACKSEY, R.; DONATO, E. (.). **A Controvérsia Estruturalista**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História, 1940. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1987. p. 222-232.
- _____. **Écrits Français**. Paris: Éditions Gallimard, 1991.
- _____. **O Narrador**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.
- BERGÈS, J.; BALBO, G. **Jogo de posições da mãe e da criança: ensaios sobre o transitivismo**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- _____. **Psicose, autismo e falha cognitiva na criança**. Porto Alegre: CMC Editora, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A Fortaleza Vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BETTS, J. Narrativa ou Verbalização? **Correio APPOA**, Porto Alegre, Outubro 2005. 30-36.
- BORGES, J. L. **Obras Completas**. Buenos Aires: EMECE Argentina, 2007.
- BRAUNSTEIN, N. **Gozo**. São Paulo: Escuta, 2007.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. III, n. 16, p. 525-535, 2003.
- BRUNER, J. S. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. Life as narrative. **Social Research**, n. 54, p. 11-32, 1987.
- _____. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Como as Crianças Aprendem a Falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CAMARGOS JR, W. E. A. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. Brasília: CORDE, 2005.

CAMPELLO DE SOUZA, F. M.; SOUZA, B. C.; SILVA, A. S. **Elementos da pesquisa científica em medicina**: estatística e metodologia científica para profissionais de saúde. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

CAMPOS, P. M. Achando o amor. In: CAMPOS, P. M. **O amor acaba**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

CAMPOS, R. T. O.; FURTADO, J. P. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Saúde Pública**, 2008. 1090-1096.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CERVANTES SAAVEDRA, M. D. **Don Quijote de La Mancha**. Buenos Aires: Longseller Argentina, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARMAN, T. The Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Recent Evidence And Future Challenges. **European Child and Adolescent Psychiatry**, 11, n. 6, 2002. 249-256.

CRESPIN, G. C. **Clínica e Prática da Prevenção do Autismo**. São Paulo: Instituto para Fundação da Família, 2007.

CROMBERG, R. U. **Paranóia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CULLERE-CRESPIN, G. **A Clínica Precoce**: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DE CONTI, Luciane. **O processo de composição narrativa no encontro terapêutico**: (des)construindo autorias. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

DA SILVA, Emanuelle C. **Autismo e Troca Social**: contribuições de uma abordagem microgenética. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. O que sabem os que não sabem? Contribuições para a exploração psicológica das competências cognitivas humanas. In: MEIRA, L. L.; SPINILLO, A. G. **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento, aprendizagem. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

DE HOLLANDA, Francisco Buarque. **Tantas Palavras**: todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DERRIDA, J. Freud e a cena da escritura. In: DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DOR, J. **Introdução à Leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Destruição. In: ANDRADE, D. D. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002a. p. 475.

_____. Elegia. In: DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesia Completa - Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002b.

_____. O Lutador. In: DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesia Completa - Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002c.

_____. Nascer (Crônica). In: DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Fala, amendoeira**. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 189-191.

_____. **Maria Julieta Entrevista Carlos Drummond**. Organizado por Pedro Drummond. Rio de Janeiro: Editora Luz da Cidade, 1984. CD-ROM.

DUNN, J. **The beginnings of social understanding**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

ECO, U. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ELKIS, H. A Evolução do Conceito de Esquizofrenia nesse Século. **Revista Brasileira de Psiquiatria - N° 22(Supl I)**, p. 23-26, 2000.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, A. **Catimbó, Cana Caiana e Xenenhém**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FERREIRA, N. S. D. A. As Pesquisas Denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Agosto 2002.

FIVUSH, R. The social construction of personal narratives. **Merrill-Palmer Quartely**, v. I, n. 37, p. 59-82, 1991.

FIVUSH, R.; HADEN, C. A. Narrating and representing experience: preschoolers' developing autobiographical accounts. In: BROEK, W. V. D.; BAUER, P. J.; BOURG, T. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 169-196.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOMBONNE, E. The Epidemiology of Autism: A Review. **Psychological Medicine**, 29, 1999. 769-786.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**, v. 8, n. 2, p. 123-131, Dezembro 2006. ISSN 1516-3687.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1969a. p. 131-146.

_____. Análise Terminável e Interminável. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1969b.

_____. Construções em Análise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1969c. p. 289-304.

_____. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1969d. p. 273-288.

_____. Sobre o Início do Tratamento. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1969e. p. 163-190.

_____. Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXII, 1969f. p. 13-222.

_____. Análise Terminável e Interminável. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1969g. p. 239-288.

_____. Além do Princípio do Prazer. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1969h. p. 13-88.

_____. **A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess: 1887 - 1904**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FREUD, S.; JUNG, C. G. **A Correspondência Completa de Sigmund Freud e Carl G. Jung**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FROMM, E. **A Missão de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à Metapsicologia Freudiana: o projeto de 1895**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

GONÇALVES, O. Cognição, narrativa e psicoterapia. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, n. 2, 1996.

_____. **Viver narrativamente: a psicoterapia como adjectivação da experiência**. Coimbra: Quarteto, 2000.

GOULART, C. M. T.; SPERB, T. M. Histórias de Criança: as narrativas de crianças asmáticas no brincar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. II, n. 16, p. 355-365, 2003.

HADEN, C. A.; HAINE, R. A.; FIVUSH, R. Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. **Developmental Psychology**, v. II, n. 33, p. 295-307, 1997.

HARENDT, H. **Men in Dark Times**. Harcourt: Harcourt Press, 1967.

HAREWOOD, C. D. **Kobbé: o livro completo da Ópera**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Seminários de Zollikon**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HESÍODO. **Teogonia**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

HOCHMANN, J. Prefácio. In: DUREY, B. **Autisme et Humanité**. Paris: Théétète, 1995.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Odorico Mendes. Ateliê Editorial: Cotia, 2008.

_____. **Odisséia**. São Paulo: Atena Editora, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JERUSALINSKY, A. **Saber Falar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOSSÉLSON, R. The Hermeneutics of Faith and The Hermeneutics of Suspicion. **Narrative Inquiry**, v. 1, n. 14, p. 1-28, 2004.

_____. Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. **Narrative Inquiry**, v. 1, n. 16, p. 3-10, 2006.

JOYCE, J. **Exilados**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

JULIEN, N. **Dicionário Rideel de Mitologia**. São Paulo: Rideel, 2005.

KANNER, L. Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. **Am. F. Psychiat.**, 1946.

_____. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KLEIN, M. **Narrativa da Análise de uma Criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

_____. **A Psicanálise de Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KUPFER, M. C. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da Clínica: Instituto da Psicologia da Universidade de São Paulo**, 4 (7) 1999.

LABICA, G. **As Teses Sobre Feuerbach de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JILM, J. (. **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Washington: University of Washington Press, 1967.

LACAN, J. **Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse**. Paris: Editions du Seuil, 1973.

_____. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985a.

_____. **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985b.

_____. **O Seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985c.

_____. **O Seminário, livro 5: As formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **O Seminário, livro 7: a ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. **O Seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992a.

_____. **O Seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992b.

_____. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b. p. 496-536.

- _____. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998c. p. 537-590.
- _____. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998d. p. 869-892.
- _____. Função e campo da fala e da linguagem. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e.
- _____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998f. p. 807-842.
- _____. **O Seminário, livro 19a: o saber do psicanalista**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2001.
- _____. **O Seminário, livro 16: de um Outro ao Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- LAURENT, E. Alienação e Separação. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. **Para Ler o Seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LAZNIK, M.-C. **A Voz da Sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.
- _____. **Cahiers du Preaut**. Paris: [s.n.], 2007.
- _____. **Rumo à Palavra**. São Paulo: Escuta, 1997.
- LEAL, G. F.; DUARTE, A. R. Genética Médica: uma visão panorâmica. In: ALVES, J. G. B. (. **IMIP: Pediatria**. Rio de Janeiro: MedBook, 2011.
- LEBRUN, J.-P. **A Perversão Comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- LEITE, N. **Psicanálise e Análise do Discurso: acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.
- LEMOS, C. T. G. D. Prefácio. In: PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. IX-XVIII.
- L'ENFANT Sauvage. Direção: François Truffaut. [S.l.]: [s.n.]. 1970.
- LIMA, F. G. **O Processo de Comunicação Pós-Ressocialização de Duas Crianças Selvagens**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.
- LISPECTOR, C. A menor mulher do mundo. In: LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOW, J.; DURKIN, K. Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: associations with children's long-term recall. **International Journal of Behavioral**, v. I, n. 25, p. 27-36, 2006.
- MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. III, n. 12, p. 233-241, 2007.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. **Dom Casmurro**. São Paulo: Globo, 2008.
- MAGALHÃES, R. C. D. **O Grande Livro da Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- MANNONI, M. **A Primeira Entrevista em Psicanálise**. 26. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1980.

- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2007.
- MARINHO, S. et al. Perturbações do Espectro do Autismo: avaliações das competências comunicativas, sociais e linguísticas. **Revista da Faculdade de Ciências da Saúde. Porto. ISSN 1646-0480**, n. 4, p. 268-281, 2007.
- MATTA, I. Aprender vivendo: as experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. **Análise Psicológica**, v. I, n. 22, p. 73-80, 2004.
- MEDEIROS, P. **Introdução à Leitura de Lacan**. Introdução à Leitura de Lacan. Recife: IMIP. 2008. p. 1-76.
- MEDINA, Antonio. **A Viagem de Ulisses: balanço do século XX**. Programa da CPFL. Campinas: CPFL, 2009. DVD
- MELMAN, C. **Formas clínicas da nova patologia mental**. Recife: Centro de Estudos Freudianos, 2004a.
- _____. Para que serve falar. In: MELMAN, C. **Formas clínicas da nova patologia mental**. Recife: Centro de Estudos Freudianos, 2004b.
- MEZAN, R. **A Sombra de Don Juan: e outros ensaios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MIRANDA, S. L. Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência. **Revista Symposium**, n. Número Especial, p. 50-59, 2000.
- MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- NASIO, J.-D. O que é um caso? In: NASIO, J.-D. **Os Grandes Casos de Psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- NELSON, K. Narrative, Time and the Emergence of the Encultured Self. **Culture & Psychology**, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2000.
- _____. Narrative and Self, Myth and Memory: emergence of the Cultural Self. In: HADEN, C. A. **Autobiographical Memory and The Construction of a Narrative Self: developmental and cultural perspectives**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 3-28.
- NIETZSCHE, F. **A Origem da Tragédia**. São Paulo: Centauro, 2004.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PEREIRA, I. **Dicionário: grego-português e português-grego**. Braga: Livraria A. I., 2007.
- PEREIRA, L. S. Notas de Leitura - O Narrador - De W. Benjamin: por que isso interessaria a um psicanalista? **Correio APPOA**, n. 140, p. 9-13, 2005.
- PEREIRA, M. C. **Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento**. Lisboa: Gailivro, 2005.
- PERRONI, C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PESSOA, Fernando Antonio Nogueira **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 2001.
- _____. Autopsicografia. In: _____. **Obra Poética de Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 2005.
- _____. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.
- PETERSON, C.; MCCABE, A. **Developmental Psycholinguistics**. New York: Plenum, 1983.

- PINO, A. **As Marcas do Humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- PLATÃO. **O Banquete**. Lisboa: Verbo, 1973.
- POLKINGHORNE, D. E. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. New York: State University of New York Press, 1988.
- POLKINGHORNE, D. P. **Narrative Psychology**. New York: Suny Press, 1988.
- PORGE, E. **Freud / Fliess: mito e quimera da auto análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- PRATES, A. L. **Feminilidade e Experiência Psicanalítica**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- QUINET, A. Da esquizofrenia à Paranóia. In: QUINET, A. **Teoria e Clínica da Psicose**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 104-123.
- QUINTANA, M. **Poesia Completa de Mario Quintana**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- QUINTILIANO. **Institutio Oratoria**. London: Harvard UP, 1979.
- RAMALHO, R. M. Reescrever ou Inventar uma História? **Revista da APPOA: Narrar - Construir - Interpretar**, n. 30, Junho 2006. 25-34.
- REESE, E.; FIVUSH, R. Parental styles of talking about the past. **Developmental Psychology**, v. III, n. 29, p. 596-606, 1993.
- RICŒUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus, v. Tomo I, 1991.
- _____. Mito e História: Texto para Enciclopedia delle Religioni. **Rede La Salle**: Portal da ordem religiosa dos Irmãos Lassalistas, congregação religiosa voltada à educação e à teologia, 1993. Disponível em: <<http://www.lasalle.edu.br/upload/Teologia/mito%20e%20historia.doc>>. Acesso em: 20 Setembro 2009.
- RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: LEWIS-BECK, M. S.; BRYMAN, A.; LIAO, T. F. **The Sage encyclopedia of social science research methods**. London: Sage, 2003. Cap. 1.
- ROCHA, P. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.
- ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press, 1990.
- ROSA, João Guimarães **Ficção Completa de Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. II, 2009.
- ROUDINESCO, E. **Por Que A Psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- SAFRANSKI, R. **Nietzsche: biografia de uma tragédia**. São Paulo: Geração Editorial, 2005.
- SCHIFF, B. The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. In: BAMBERG, M. (. **Narrative, State of The Art**. Philadelphia: John Benjamins North America, 2007. p. 27-36.
- SCHINDLER, H. C. Estreptococcias. In: ALVES, J. G. B. (. **IMIP: Pediatria**. Rio de Janeiro: MedBook, 2011.
- SEGAL, H. **Introdução à Obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- SILVA, L.-O. T. D. **O Desvelamento do Sujeito**. Porto Alegre: AGE, 1999.
- SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. III, n. 13, p. 337-350, 2000.

- SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.
- SOUZA, P. C. D. **As Palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões**. São Paulo: Ática, 1999.
- SPINILLO, A. G. Era uma vez. E foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. **Temas de Psicologia**, n. 1, p. 67-87, 1993.
- TAFURI, M. I. Satisfação autística, isolamento e autismo: da constituição psíquica à psicopatologia. **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology**, VI, n. 2, Novembro 2006. 69-83.
- TEIXEIRA, M. T. C. et al. Produção científica brasileira sobre Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 2010.
- TODOROV, T. Linguagem e Literatura. In: MACKSEY, R.; DONATO, E. (). **A Controvérsia Estruturalista**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. **Qu'est-ce que le structuralism?: Poétique**. Paris: Édition du Seuil, 1973.
- _____. **As Estruturas Narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2003a.
- _____. **Poética da Prosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- VALLEJO, A.; MAGALHÃES, L. **Lacan: operadores de leitura**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VALSINER, J. Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. **Human Development**, n. 34, p. 307-315, 1991.
- VALSINER, J.; BENIGNI, L. Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. **Developmental Review**, n. 6, p. 203-223, 1986.
- VERNANT, J.-P. **O Universo, Os Deuses, os Homens**. Tradução de R F d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WING, L.; POTTER, D. The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: Is the Prevalence Rising? **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review**, 8, 2002. 151-161.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

1. Ficha de Identificação da Pesquisa e dos Pesquisadores

Título do Projeto de Pesquisa: “ENTRE A CASCA E O NÚCLEO: a importância de um “Outro” narrador para a estruturação do sujeito falante”

Pesquisador Responsável: Pedro Gabriel B. da Fonsêca, Rua Dr. Virgínio Marques, 135 Ap. 302 - Bloco E. Iputinga, CEP: 50.731-330, Recife-PE. Fone: (81) 9944-2434. pedro.gabriel@laturaterre.com

Orientadora da Pesquisa e Pesquisadora Colaboradora: Luciane De Conti (Profa. Da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE)

2. Ficha de Identificação dos Entrevistados

Responsável (cuidador): _____

Criança observada: _____

Nascimento Responsável: ____/____/____ Nascimento Criança: ____/____/____

Contatos (Telefone e Endereço): _____

Número do Prontuário da Criança no CEMPI: _____

3. Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente documento, que é chamado de “**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**”, eu, _____, me disponho a participar da pesquisa intitulada “*ENTRE A CASCA E O NÚCLEO: a importância*”

de um “Outro” narrador para a estruturação do sujeito falante”, sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Gabriel Bezerra da Fonsêca (a quem poderei contactar pelos telefones 81-9944-2434 ou 81-4101-4105 ou ainda pelo email pedro.gabriel@laturaterre.com) e da orientadora Profa. Dra. Luciane De Conti, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Autorizo também por este documento a participação da criança _____, de _____ anos, sob minha responsabilidade, trazida ao CEMPI para tratamento.

Declaro ter compreendido e estar acordo que:

1. Esta pesquisa, na qual concordo em participar, tem por objetivo compreender o contexto discursivo de crianças que possuam queixa (suspeita) autista. Chamamos de “contexto discursivo” aquilo que é dito sobre a criança pelos seus cuidadores (pessoas que cuidam das crianças, pais, familiares, etc), ou seja, queremos compreender como o que esses cuidadores dizem podem ajudar a compreender melhor o quadro da criança possivelmente autista;
2. A participação nesta pesquisa é livre, voluntária, não remunerada (não sujeita a pagamento de qualquer tipo) e acontecerá completamente desvinculada com a proposta terapêutica do CEMPI de modo que estou ciente que caso optasse por não participar da pesquisa, o tratamento clínico seria oferecido do mesmo modo e com a mesma qualidade;
3. Durante este estudo, participarei de algumas entrevistas (no mínimo 3 e no máximo 6), cujo tema central será sobre a gravidez, o nascimento e o cotidiano da criança trazida ao CEMPI para atendimento;
4. A criança será também entrevistada e haverá um último momento onde o pesquisador estará presente na sala comigo e com a criança, conversando com ambos e propondo algumas atividades;
5. Pela natureza do tema a ser tratado, a participação nessa pesquisa traz o risco de que eu possa me sentir mal ou pouco à vontade com algumas perguntas feitas ou não querer responde-las todas. Assim, caso isso ocorra, caso as entrevistas provoquem qualquer tipo de sentimento ruim eu estou ciente de que poderei interromper as entrevistas para retoma-las posteriormente ou mesmo desistir da participação na pesquisa podendo solicitar suporte psicológico do pesquisador que me encaminhará para os devidos cuidados com a equipe do CEMPI que já estará pronta para acolher esses casos;
6. Posso desistir da pesquisa a qualquer momento (mesmo depois de encerradas as entrevistas) solicitando a devolução e/ou destruição dos registros dos dados de participação na pesquisa;
7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo de modo que nem eu nem a criança sob minha responsabilidade seremos identificados em momento algum e que os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho proposto;

8. Será garantido que nem eu e nem a criança seremos identificados na divulgação dos resultados e que será guardado completo sigilo (segredo profissional) das informações prestadas nas entrevistas;

9. Além das anotações feitas pelo pesquisador (em folhas brancas ou preenchendo os formulários da pesquisa) a pesquisa será gravada e o áudio (som das vozes) transformada em um texto escrito para uso somente num contexto de pesquisa. Desse modo autorizo a gravação ciente de que também nesses registros nem eu e nem a criança seremos identificados.

10. Os registros ficarão guardados em local seguro, nos bancos de dados da Universidade e do próprio CEMPI podendo ser usados posteriormente em futuros trabalhos para fins científicos sempre mantendo rigoroso sigilo (segredo profissional) quanto à identidade (nomes) das pessoas envolvidas e sempre depois que esses futuros projetos forem submetidos a rigorosa aprovação das normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS).

11. Terei acesso aos resultados da pesquisa através do pesquisador responsável pelo projeto,

12. Compreendendo que os benefícios que a pesquisa trará implicam na melhoria do trabalho dos profissionais que cuidam de crianças autistas e que estarei, com esta autorização, contribuindo para o avanço da pesquisa psicológica prestando um enorme favor às famílias que futuramente irão se beneficiar do conhecimento aqui produzido.

13. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre a minha participação na referida pesquisa e tive ainda espaço para expressar dúvidas e que todas foram esclarecidas;

14. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvidas ou me sinta prejudicado(a), poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer / Hospital de Câncer de Pernambuco, situado na Av. Cruz Cabugá, 1597 – Santo Amaro/Recife – (081) 32178197, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, o qual tomará as medidas cabíveis.

15. Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, _____ de _____ de 2011.

Participante: _____

Pesquisador: _____

Orientador: _____

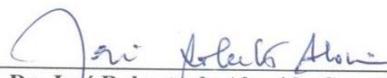
Testemunha 01: _____

Testemunha 02: _____

APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição de coleta de dados

Pela presente, o CAPSi CEMPI (Centro Médico Psicopedagógico Infantil), sediado à Av. São Paulo, 677, bairro de Jardim São Paulo, na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, CEP 50.920-640, representado pela figura de seu Coordenador o Dr. José Roberto de Almeida Correia (Psiquiatra e Psicanalista), declara que dá seu consentimento para que a coleta dos dados da pesquisa intitulada “*Entre a Casca e o Núcleo: a importância de um ‘Outro’ narrador para a estruturação do sujeito falante*” de responsabilidade do pesquisador Pedro Gabriel Bezerra da Fonsêca (sob a orientação da Profa. Dra. Luciane De Conti), seja realizada nas instalações do já referido CEMPI com a participação de pacientes (crianças) e seus cuidadores mediante assinatura de termo de aceitação das partes feita de modo espontâneo e inteiramente desvinculado da proposta terapêutica da instituição. Declaramo-nos cientes de que os sujeitos dessa pesquisa serão em número de 6: crianças que chegam à triagem da instituição com diagnóstico de autismo e seus respectivos cuidadores (provavelmente as mães) totalizando 6 sujeitos. O “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” dos respectivos será feito em conformidade com os ditames da Resolução 196/96 - CNS exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Declara ainda que tem o conhecimento dos demais documentos exigidos pelo referido Comitê de Ética em Pesquisa, que obteve do pesquisador responsável todas as informações necessárias para decidir por esse consentimento e que nesta pesquisa serão garantidos o sigilo e a privacidade de todos os que nela estejam direta ou indiretamente implicados.



Dr. José Roberto de Almeida Correia
Coordenador do CEMPI

José Roberto de Almeida Correia
Médico Psiquiatra
CREMEPE 4259 Mat. 72.435-7
CAPSi/CEMPI

CAPSi/CEMPI
DISTRITO SANITÁRIO V
SECRETARIA DE SAÚDE
PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE
CNPJ: 105.650/000001-92

APÊNDICE C - Roteiro de pesquisa A: cadastro dos responsáveis**1. Identificação**

1. Nome do responsável: _____

2. (M/F) 3. Prontuário: _____ 4. Nascimento: _____

5. Grau de parentesco com a criança: _____

6. Nome da criança: _____

7. (M/F) 8. Prontuário: _____ 9. Nascimento: _____

10. Procedência: _____

11. Data da primeira consulta ____/____/____

12. Endereço:

Rua _____ n° _____ Bairro _____ Cidade _____

CEP: _____ Telefone: _____

13. OBS (para o registro que informações adicionais que o pesquisador considere de relevância para a pesquisa:

| |
|---|
| <hr/> <hr/> <hr/> |
| 2. Caracterização sociocultural dos entrevistados |
| <p>1. Escolaridade do cuidador: _____</p> <p>2. Experiência escolar da criança:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Religião do cuidador: _____</p> <p>5. A criança passou por algum rito de iniciação religioso (batismo, por exemplo)?</p> <p>(<input type="checkbox"/>S/ <input type="checkbox"/>N) Qual e por ideia de quem:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>* OBS: A questão sobre a iniciação em rituais religiosos (batismo, por exemplo) pode demonstrar um investimento afetivo na criança (planos para o futuro onde é desejado algo para ela) que tem importância no ventre desta pesquisa.</p> |

3. História Familiar

1. A mãe da criança permanece em união estável com o pai desta?

Sim Tempo: _____

Não Existe um pai adotivo? _____

2. Número de filhos: _____

3. Ordem de nascimento da criança: _____

4. História de gestação interrompida: Sim Não Ano: _____

5. Período da gestação em que descobriu a gravidez: _____ Fez pré-natal: (S / N)

6. Amamentou? : (S / N) Até que idade? _____

7. A criança usou fraldas? Até que idade?

8. Tipo de parto; complicações; amamentação 1ª. hora; náuseas, vômitos aumento/redução peso na gravidez, insônia, doenças na mama. Outras.

9. Quantidade de integrantes da família. Quem são?

10. Alguém mais mora na casa (não familiar?) e com quem a criança tenha contato?

4. Atividade profissional

1. Ocupação: _____

10. OBS:

APÊNDICE D - Roteiro de pesquisa B: Roteiro das entrevistas**A) SOBRE A DEMANDA**

01. O que lhe fez procurar este serviço?
02. O que [NC = nome da criança] tem que, na sua opinião, faz dele(a) diferente das demais crianças de sua idade?
03. Desde quando você notou que ele precisava de ajuda profissional?
04. Você sabe o que ele tem? Alguém (vizinho, familiar) já deu algum palpite sobre o que NC tem?
05. NC costuma adoecer? O que você lembra que ele(a) já teve?

B) SOBRE A PRÉ-HISTÓRIA

01. Você lembra (“sabe” caso não seja a mãe) como foi a descoberta da gravidez de NC?
02. A descoberta se deu com quantos meses de gestação?
03. Quando e como você descobriu que estava grávida? Nada lhe fez suspeitar antes? [pergunta feita caso algum sinal da gravidez como cessação da menstruação ou barriga crescendo, tenha sido ignorado]
04. Como foi a reação da descoberta? Foi uma gravidez planejada?
05. Fale um pouco sobre o pré-natal. Você soube da descoberta do sexo da criança com antecedência?
06. Quem escolheu o nome NC? De onde veio? Quem o escolheu?
07. Você já contou a NC a história de seu nome?
08. [Caso haja resposta afirmativa no item 3.4 do “cadastro” investigar melhor]

C) SOBRE O CONTEXTO DE VIDA

01. NC estuda? Brinca? Como é o seu dia comum?
02. Com que frequência ele encontra/brinca com outras crianças?
03. Ele consegue? É bem aceito?
04. O que ele come?
05. Mamou? Até que idade?
06. Quantas pessoas têm na casa com vocês? Quem são?
07. Quem cuida dele? Ele fica sozinho?
08. Tem contato com o pai? Onde está o pai?

D) SOBRE O VÍNCULO

01. Do que NC gosta?
02. O que ele mais lhe pede?
03. Qual a razão mais frequente de seu choro?
04. Como ele faz pra lhe pedir o que gosta?
05. Como você faz pra saber o que ele quer?
06. Onde dorme? Com quem? Ele tem alguma necessidade no meio da noite?
07. NC ouve gente falando? Quando onde? Alguém toma a iniciativa de falar com ele(a)?
08. Alguém já contou alguma história pra ele? Isso é um hábito?
09. Ele já teve contato com círculos de histórias em família, na escola, em algum passeio?
10. Ouve disquinhos, gravações de histórias contadas? Ouve rádio? Assiste TV? DVD?
11. Se sim, quais programas?
12. Você dá ordens a ele(a)? Tome banho? Escove os dentes? O que mais diz?
13. Você lembra de algum episódio marcante que NC esteve presente?
14. Tem alguma história de família marcante? Já contou a NC?

E) GERAL

01. Há alguma coisa que você queira falar e que ache que seja importante sobre os assuntos que tratamos?

F) PONDERAÇÕES PESSOAIS SOBRE OS ELEMENTOS DA ENTREVISTA

APÊNDICE E - Roteiro de pesquisa C: Elementos de observação das crianças

1. Movimentação na sala (se é aleatório ou responde a acontecimentos da entrevista como ir buscar uma bola lançada, demonstrando interação ou indiferença)

2. Interação (interação geral, se a criança aceita ou rejeita objetos ou se se coloca alheia a estes)

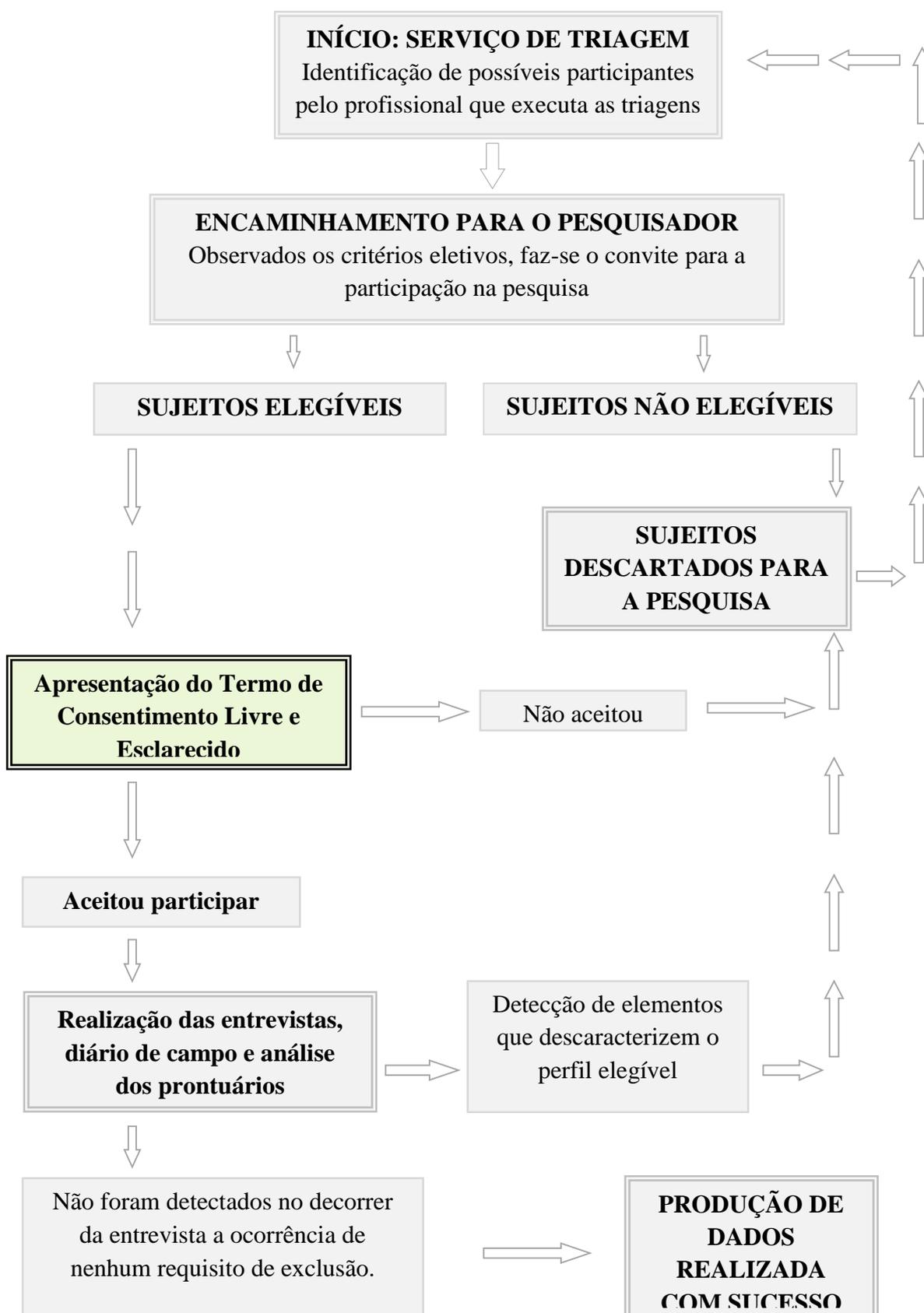
4. Choro (se ocorre e, ocorrendo, se se dá de maneira inexplicada ou em resposta a algo na sala: algum som, a entrada do pesquisador, caso derrube algum objeto, etc).

5. Apresentou incontinência urinária ou esfinteriana durante a observação? Se sim o que antecedeu esse movimento? Existem outros padrões de reter e soltar objetos da sala? É possível que esse(s) movimentos sejam resposta de interação a algo acontecido durante a entrevista (entrada de alguém na sala, oferecimento de objeto, som, se palavra qual foi?)

6. Uso dos objetos da sala: brinquedos (foi um uso adequado ou o carro foi usado como avião? Uso de bonecos. Houve construção de uma possível cena. Foi possível identificar referências a outros na composição das possíveis cenas com os brinquedos?)

7. Usou material de desenho? Produziu algo?

APÊNDICE F - Fluxograma de seleção dos participantes da pesquisa



APÊNDICE G - Orçamento da pesquisa

O Custo total da pesquisa foi orçado em R\$ 9.701,80 (nove mil setecentos e um reais e oitenta centavos) conforme detalhamento abaixo.

Tabela 9 – detalhamento dos custos totais da pesquisa

| ESPECIFICAÇÃO DO ITEM | QUANT | VALOR UNITÁRIO (R\$) | VALOR TOTAL (R\$) |
|--|--------------|-----------------------------|--------------------------|
| Notebook 14’’ Acer Aspire 4740 – Intel Core i3 330M 2.13 GHz – HD 320 | 01 | 1.999,00 | 1.999,00 |
| Impressora Laser Multifuncional Samsung SCX-4200 | 01 | 399,00 | 399,00 |
| Tonner para impressora Laser Samsung SCX-4200 | 01 | 120,00 | 120,00 |
| Gravador Digital Creative (Media Player Portatil) Serie ZEN 4GB c/ saída para alto falante e entrada para Cartão de Memória SD ou SDHC | 01 | 275,00 | 275,00 |
| Cartão de Memória Asus série eeepc SDHC – 16 GB | 01 | 119,90 | 119,90 |
| Mídia Digital - CDR 80 min/700 MB Sony | 06 | 0,90 | 5,40 |
| Papel Sulfite CopiMax Profissional A4, Bco, 500 fls. | 08 | 14,90 | 119,20 |
| Caneta esferográfica Faber Castell méd/03 unidades. | 04 | 5,90 | 23,60 |
| Lapiseira TK Fine Grip 0,5mm, azul | 01 | 22,90 | 22,90 |
| Borracha TK Plast c/ 02 unidades | 01 | 3,50 | 3,50 |
| Despesas com Transporte Local (em litros de gasolina) | 352 | 2,65 | 932,80 |
| Despesas com xerox de material para leitura e material para coleta de dados | 12.000 | 0,12 | 1.440,00 |

| | | | |
|---|-------|--------|-----------------|
| Livros Específicos (quantidade aproximada e valor unitário estimado pela média) | 45 | 75,00 | 3.375,00 |
| Despesas com Inscrições em Congressos sobre o Tema | 3 | 100,00 | 300,00 |
| Folhas de Impressão da Dissertação (parciais para a avaliação e finais para a banca e departamento) | 2.800 | 0,15 | 420,00 |
| Encadernação das cópias (versões finais, para a banca e o departamento) | 5 | 4,50 | 22,50 |
| Fones de Ouvido Intra-auricular Creative Ep630: para o uso nas transcrições | 1 | 124,00 | 124,00 |
| TOTAL | | | 9.701,80 |

A pesquisa contou com um financiamento parcial por parte da CAPES, uma bolsa concedida entre os meses de setembro de 2010 e fevereiro de 2011 no valor de R\$ 1.200,00 mensais perfazendo um total de R\$ 7.200,00 (sete mil e duzentos reais) de financiamento parcial. Os custos remanescentes (R\$ 2.501,80) ficaram sob o custeio do pesquisador responsável por este projeto, conforme tabela abaixo:

Tabela 10 – fontes de financiamento

| RUBRICA | VALOR (R\$) |
|-----------------------------------|--------------------|
| Custeio da CAPES | 7.200,00 |
| Patrocínio pessoal do pesquisador | 2.501,80 |
| Total (= custo da pesquisa) | 9.701,80 |

APÊNDICE H - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

| FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | | FR - 406843 | |
|---|-----------------------------------|---------------------------|---|---|-------|
| Projeto de Pesquisa Entre a Casca e o Núcleo: a importância de um <i>Outro</i> narrador para a estruturação do sujeito falante | | | | | |
| Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.07 - Psicologia | | | | Grupo Grupo III | Nível |
| Área(s) Temática(s) Especial(s) | | | | Fase Não se Aplica | |
| Unitermos Narrativa, Autismo, Cognição, Psicanálise. | | | | | |
| Sujeitos na Pesquisa | | | | | |
| Nº de Sujeitos no Centro 6 | Total Brasil 6 | Nº de Sujeitos Total 6 | Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos, | | |
| Placebo NAO | Medicamentos HIV / AIDS NÃO | Wash-out NÃO | Sem Tratamento Específico NÃO | Banco de Materiais Biológicos NÃO | |
| Pesquisador Responsável | | | | | |
| Pesquisador Responsável Pedro Gabriel Bezerra da Fonseca | | | CPF 033.585.104-50 | Identidade 4527545 | |
| Área de Especialização PSICOLOGIA | | | Maior Titulação GRADUAÇÃO | Nacionalidade BRASILEIRO | |
| Endereço RUA DR. VIRGINIO MARQUES, 135 | | | Bairro IPUTINGA | Cidade RECIFE - PE | |
| Código Postal 50731-330 | Telefone / 81 9944-2434 | | Fax | Email pedro.gabriel@litteraterre.com | |
| Termo de Compromisso | | | | | |
| Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. | | | | | |
| Data: 03 / 03 / 2011 | | | Assinatura <i>Pedro Gabriel B. Fonseca</i> | | |
| Instituição Proponente | | | | | |
| Nome Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | | | CNPJ 24.134.488/0001-08 | Nacional/Internacional Nacional | |
| Unidade/Órgão Pos-graduação em psicologia cognitiva | | | Participação Estrangeira NÃO | Projeto Multicêntrico NÃO | |
| Endereço Av. Prof. Moraes Rego, s/n | | | Bairro Cidade Universitária | Cidade Recife - PE | |
| Código Postal 50670-901 | Telefone 81 21268588 | | Fax 81 21268588 | Email cepccs@ufpe.br | |
| Termo de Compromisso | | | | | |
| Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. | | | | | |
| Nome: ANTONIO ROAZZI | | | Assinatura <i>Antonio Roazzi</i> Coordenador | | |
| Data: 03 / 03 / 2011 | | | U.F.P.E. - Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva - UFPE | | |

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 02/03/2011. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.

APÊNDICE I - Folha de aprovação do comitê de ética**DECLARAÇÃO**

Declaramos que o projeto de Pesquisa nº 11/2011 (CAAE: 0011.0.447.000-11) intitulado: **“ENTRE A CASCA E O NÚCLEO: A IMPORTÂNCIA DE UM OUTRO NARRADOR PARA A ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO FALANTE”**, apresentado pela pesquisadora responsável **Pedro Gabriel Bezerra da Fonseca**, foi aprovado nesta data, pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer - SPCC / Hospital de Câncer de Pernambuco - HCP.

Os autores deverão remeter cópia do artigo publicado para arquivo na Biblioteca da SPCC / HCP e terão que mencionar nas publicações a Instituição onde o trabalho foi realizado.

Recife, 10 de maio de 2011.

Isabel Cristina Lea
Vice-Coordenadora

Comitê de Ética em Pesquisa
Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer
Hospital de Câncer de Pernambuco

APÊNDICE J - Grelhas de proposições de Tétis e Aquiles

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|--------------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 001 | Tétis | <i>E1.A.004</i> | | | <i>Sou mãe de um autista.</i> | | x | x | x | | x | | | p | SR | + | MFDpSR+ |
| 002 | Tétis | <i>E1.A.015</i> | | | <i>Eu sou mãe.</i> | | x | x | | | | | | p | SR | + | MFpSR+ |
| 003 | Tétis | <i>E1.A.021</i> | | | <i>Ele é assim (...).</i> | Mesmo | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 004 | Tétis | <i>E1.A.021</i> | | | <i>Depois ele se acostuma.</i> | | | x | x | | | | | p | ES | + | FDpES+ |
| 005 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>Ninguém quer ficar com isso (...).</i> | Ninguém não | | x | x | | | x | p | QR | - | FDTpQR- | |
| 006 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>Ninguém tem paciência com isso (...).</i> | Ninguém não | | x | x | | | x | p | TR | - | FDTpTR- | |
| 007 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>(...) Eu tenho paciência com ele.</i> | Somente | x | x | x | | x | | p | TR | + | MFDApTR+ | |
| 008 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>Esse menino é horroroso.</i> | | | x | x | x | | | p | SR | + | FDIpSR+ | |
| 009 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>Ele agride os outros(...)</i> | Morde, belisca, dá. | | x | x | | | x | p | FZ | + | FDTpFZ+ | |
| 010 | Tétis | <i>E1.A.023</i> | | | <i>Ninguém quer ficar com ele. (...)</i> | Ninguém não | | x | x | | | x | p | QR | - | FDTpQR- | |
| 011 | Tétis | <i>E1.A.028</i> | | | <i>(...) Minha mãe não aguenta ficar com ele. (...)</i> | Não. Não. | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |
| 012 | Tétis | <i>E1.A.030</i> | | | <i>Ele está entretido ali. (...)</i> | Agora. | | x | | | | | p | ES | + | FpES+ | |
| 013 | Tétis | <i>E1.A.032</i> | | | <i>(...) Não entro na sala sem ele.</i> | Sem condições. | x | x | x | | x | | p | PO | - | MFDApPO- | |
| 014 | Tétis | <i>E1.A.038</i> | | | <i>(...) Ele mexe em tudo.</i> | Previsivelmente | | x | x | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ | |
| 015 | Tétis | <i>E1.A.040</i> | | | <i>Tu é fogo Aquiles.</i> | | | x | x | | | | p | SR | + | FDpSR+ | |
| 016 | Tétis | <i>E1.A.040</i> | | | <i>Ninguém consegue ficar contigo Aquiles.</i> | Ninguém. | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |
| 017 | Tétis | <i>E1.A.071</i> | | | <i>Duas escolas não aguentaram ele. (...)</i> | Morde, dá, belisca, puxa | | x | x | x | | x | pa | PO | - | FDITpaPO- | |
| 018 | Tétis | <i>E1.A.071</i> | | | <i>A professora não aguenta ele. (...)</i> | Morde, dá, belisca, puxa | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |
| 019 | Tétis | <i>E1.A.071</i> | | | <i>As crianças não aguentam ele. (...)</i> | Morde, dá, belisca, puxa | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |
| 020 | Tétis | <i>E1.A.071</i> | | | <i>A diretora não aguenta ele. (...)</i> | Morde, dá, belisca, puxa | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|--|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|----|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 021 | Tétis | E1.A.075 | (...) <i>Eu aguento porque sou mãe.</i> | Somente | x | x | x | x | x | x | | p | PO | + | MFDIACpPO+ | | |
| 022 | Tétis | E1.A.075 | (...) <i>Sinto vontade de desaparecer</i> | Ocasionalmente | x | | x | | | | | p | SN | + | MDpSN+ | | |
| 023 | Tétis | E1.A.75 | (...) <i>Sinto vontade de deixá-lo.</i> | Ocasionalmente. | x | x | x | | | | | p | SN | + | MFDpSN+ | | |
| 024 | Tétis | E1.A.079 | <i>Eu não posso ir à igreja por causa dele.</i> | | x | x | x | | x | | x | p | PO | - | MFDATpPO- | | |
| 025 | Tétis | E1.A.079 | <i>Ele não para. (...)</i> | Nunca | | x | x | | | | | p | PR | - | FDpPR- | | |
| 026 | Tétis | E1.A.079 | <i>Ele incomoda o irmãos da igreja. (...)</i> | Grita, Morde | | x | x | | | | x | p | FZ | - | FDTpFZ- | | |
| 027 | Tétis | E1.A.081 | <i>Ele (...) faz (...) bagunça.</i> | Sempre, Muita | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ | | |
| 028 | Tétis | E1.A.081 | <i>Eu (...) tenho que vir pra casa por causa dele.</i> | Sempre | x | x | x | x | x | | | p | NC | + | MFDIApNC+ | | |
| 029 | Tétis | E1.A.087 | <i>Sou separada por causa do problema dele.</i> | | x | x | x | | | | x | p | SR | + | MFDtpSR+ | | |
| 030 | Tétis | E1.A.091 | <i>Desde 1 ano de idade ele é assim.</i> | Desde | | x | x | | | | | pa | SR | + | FDpaSR+ | | |
| 031 | Tétis | E1.A.091 | <i>Desde 1 ano de idade ninguém aguenta ele.</i> | Desde | | x | x | | | | x | pa | PO | - | FDTpaPO- | | |
| 032 | Tétis | E1.A.091 | <i>Desde que o pai dele desapareceu só eu posso (...) com ele.</i> | Desde, Aguentar | x | x | x | | x | | x | pa | PO | + | MFDATpaPO+ | | |
| 033 | Tétis | E1.A.095 | <i>O pai não pôde (...) com ele.</i> | Não aguentou. | | | x | | x | | x | pa | PO | - | DATpaPO- | | |
| 034 | Tétis | E1.A.097 | <i>Não quero mais ninguém na minha vida.</i> | Não, Mais, Ninguém | x | x | x | | x | | x | p | QR | - | MFDATpQR- | | |
| 035 | Tétis | E1.A.097 | <i>Quero (...) Aquiles.</i> | Somente | x | x | | x | x | | | p | QR | + | MFIApQR+ | | |
| 036 | Tétis | E1.A.109 | <i>Eu pensei que a gravidez era uma doença na minha barriga.</i> | | x | x | x | | | | | pa | PS | + | MFDpaPS+ | | |
| 037 | Tétis | E1.A.109 | <i>Eu pensei que estava com um câncer na barriga.</i> | | x | x | x | | | | | pa | PS | + | MFDpaPS+ | | |
| 038 | Tétis | E1.A.109 | <i>Não pensei que estivesse grávida.</i> | | x | x | | | | | | pa | PS | - | MFpaPS- | | |
| 039 | Tétis | E1.A.111 | <i>Achei que o negócio mexendo em mim era uma doença.</i> | | x | x | | | | | | pa | PS | - | MFpaPS- | | |
| 040 | Tétis | E1.A.119 | <i>Não sabia que estava grávida até os 4 meses.</i> | | x | x | | | | | | pa | SB | - | MFpaSB- | | |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|--------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 041 | Tétis | E1.A.121 | | | Aquiles era normal até 1 ano. | Agressão, Gritatia | | x | x | | | | | | pa | SR | + | FDpaSR+ |
| 042 | Tétis | E1.A.121 | | | Eu era feliz até Aquiles fazer um ano. | Agressão, Gritatia | x | x | x | | | | | | pa | SR | + | MFDpaSR+ |
| 043 | Tétis | E1.A.121 | | | Meu marido sentia vergonha do filho. (...) | Agressão, Gritaria | | x | x | | | | x | pa | SN | + | FDTpaSN+ | |
| 044 | Tétis | E1.A.123 | | | Eu (...) esperei criança. | Sempre | x | x | | x | | | | pa | QR | + | MFIpaQR+ | |
| 045 | Tétis | E1.A.123 | | | Senti (...) felicidade quando soube estar grávida.. | Muito | x | x | | x | | | | pa | SN | + | MFIpaSN+ | |
| 046 | Tétis | E1.A.123 | | | Eu achei que ele seria (...) sadio... | Bastante | x | x | | x | | | | pa | PS | + | MFIpaPS+ | |
| 047 | Tétis | E1.A.123 | | | ...porque eu não senti nada na gravidez. | Nada | x | x | x | x | | | | pa | SN | - | MFDIpaSN- | |
| 048 | Tétis | E1.A.123 | | | Eu não senti nada, minha gravidez foi (...)ótima. | Muito | x | x | x | x | | | | pa | SN | - | MFDIpaSN- | |
| 049 | Tétis | E1.A.125 | | | No começo da gravidez eu achava que era um câncer. | Certeza | x | x | | x | | | | pa | PS | + | MFIpaPS+ | |
| 050 | Tétis | E1.A.125 | | | Eu não sentia nada. | Nada | x | x | x | | | | | pa | SN | - | MFDpaSN- | |
| 051 | Tétis | E1.A.125 | | | Não achava que ele fosse nascer assim. | Esperava | x | x | x | x | | | | pa | PS | - | MFDIpaPS- | |
| 052 | Tétis | E1.A.127 | | | Eu sei que em minha família tem muita gente doida. | Muito | x | | x | | | x | p | SB | + | MDTpSB+ | | |
| 053 | Tétis | E1.A.127 | | | Ele nasceu atacado dos nervos por causa da minha família. | | | x | x | x | | x | pa | SR | + | FDITpaSR+ | | |
| 054 | Tétis | E1.A.135 | | | As pessoas não conseguem entender (...) o linguajar dele. | Nada | | x | x | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | | |
| 055 | Tétis | E1.A.135 | | | (...) Onde ele estiver, ele baixa as calças quando quer fazer xixi. | Sempre | | x | | | | | p | QR | + | FpQR+ | | |
| 056 | Tétis | E1.A.135 | | | Com os outros tem que deixar (...) com fralda. | Sempre | | x | | | | x | p | NC | + | FTpNC+ | | |
| 057 | Tétis | E1.A.135 | | | Os outros não conseguem entender Aquiles. | Nunca | | | x | | | x | p | PO | - | DTpPO- | | |
| 058 | Tétis | E1.A.135 | | | Aquiles não sabe mijar com os outros. | | | x | x | | | | p | SB | - | FDpSB- | | |
| 059 | Tétis | E1.A.135 | | | Aquiles não fala quase nada. | Quase | | x | x | | | | p | SB | - | FDpSB- | | |
| 060 | Tétis | E1.A.137 | | | Aquiles fala pouca coisa. | Pouco | | x | x | | | | p | FZ | - | FDpFZ- | | |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|-----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 061 | Tétis | E1.A.143 | | | <i>Aquiles só sabe falar “mainha”, “mainha”.</i> | | | x | x | | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 062 | Tétis | E1.A.143 | | | <i>Ele às vezes sabe pedir água.</i> | Ocasionalmente | | x | x | | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 063 | Tétis | E1.A.143 | | | <i>Ele (...) aponta.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 064 | Tétis | E1.A.143 | | | <i>Ele (...) sabe apontar.</i> | Somente | | x | x | | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 065 | Tétis | E1.A.149 | | | <i>Meu parto não teve nada.</i> | | x | x | | x | | | | | pa | TR | - | MFIpaTR- |
| 066 | Tétis | E1.A.149 | | | <i>Aquiles nasceu vomitando (...) coisa preta e fedorenta pela boca.</i> | Muito | | x | x | | | | | | pa | ES | + | FDpaES+ |
| 067 | Tétis | E1.A.151 | | | <i>Aquiles nasceu vomitando os restos de parto.</i> | | | x | x | | | | | | pa | ES | + | FDpaES+ |
| 068 | Tétis | E1.A.151 | | | <i>Ele nasceu assim por causa dos restos de parto.</i> | Eu acho | | x | x | x | | | | | pa | SR | + | FDIpaSR+ |
| 069 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Eu não podia dormir quando Aquiles nasceu.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | pa | PO | - | MFDpaPO- |
| 070 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Ele (...) chorou desde a maternidade</i> | Sempre | | x | x | | | | | | pa | ES | + | FDpaES+ |
| 071 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Na maternidade pensaram que perto de mim ele pararia de chorar</i> | Certamente | | | | x | | x | | x | pa | PS | + | DATpaPS+ |
| 072 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Eu calei o choro dele com leite.</i> | Muito | x | x | x | | x | | | | pa | FZ | + | MFDapaFZ+ |
| 073 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Ele é chorão desde que nasceu.</i> | Desde | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 074 | Tétis | E1.A.159 | | | <i>Aquiles me aperreia desde que nasceu.</i> | Desde | x | x | x | | | | | | pa | FZ | + | MFDpaFZ+ |
| 075 | Tétis | E1.A.161 | | | <i>Somos só eu e ele.</i> | | x | x | | | x | | | | p | ES | + | MFApES+ |
| 076 | Tétis | E1.A.161 | | | <i>Minha vida acabou, eu parei de viver.</i> | | x | | x | | | | | | p | PR | + | MDpPR+ |
| 077 | Tétis | E1.A.161 | | | <i>Eu (...) sei que viver pra mim é viver pra Aquiles.</i> | Somente | x | x | x | x | x | | | | p | SB | + | MFDIapSB+ |
| 078 | Tétis | E1.A.161 | | | <i>Eu vivo só pra Aquiles.</i> | | x | x | x | x | x | | | | p | PO | + | MFDIapPO+ |
| 079 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Eu só vivo pra Aquiles.</i> | | x | x | x | x | x | | | | p | PO | + | MFDIapPO+ |
| 080 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Eu não tenho liberdade por causa do jeito de Aquiles.</i> | | x | x | x | | | | | | p | TR | - | MFDpTR- |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|-------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 081 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Aquiles não me deixa ter sossego.</i> | | | x | x | | | | | p | PO | - | FDpPO- |
| 082 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Não consigo ficar quieta</i> | | x | | x | | | | | p | PO | - | MDpPO- |
| 083 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Aquiles (...) quer morder/dar nos outros.</i> | | | x | x | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 084 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Eu não tenho vida.</i> | | x | x | | | x | | | p | TR | - | MFApTR- |
| 085 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Eu amo o meu filho.</i> | | x | x | | | x | | | p | FZ | + | MFApFZ+ |
| 086 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Ninguém aguenta Aquiles.</i> | | | x | x | | | x | | p | PO | - | FDTpPO- |
| 087 | Tétis | E1.A.163 | | | <i>Minha vida não é vida.</i> | | x | | x | | | | | p | SR | - | MDpSR- |
| 088 | Tétis | E1.A.167 | | | <i>Ele (...) morde os outros meninos.</i> | Sempre | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 089 | Tétis | E1.A.173 | | | <i>Ele volta pior quando o pai leva pra passear.</i> | | | x | x | | | x | | p | ES | + | FDTpES+ |
| 090 | Tétis | E1.A.175 | | | <i>Eu não faço (...) nada por causa de Aquiles.</i> | Mais | x | x | x | | | | | p | FZ | - | MFDpFZ- |
| 091 | Tétis | E1.A.175 | | | <i>Não posso sair de casa.</i> | Nunca | x | | | | | | | p | PO | - | MpPO- |
| 092 | Tétis | E2.B.202 | | | <i>Aquiles quase não fala.</i> | Quase | | x | x | | | | | p | PO | - | FDpPO- |
| 093 | Tétis | E2.B.202 | | | <i>Aquiles só fala "mainha".</i> | Somente | | x | x | | | | | p | PO | + | FDpPO+ |
| 094 | Tétis | E2.B.202 | | | <i>Aquiles não é igual as outras crianças (...)</i> | Todos | | x | x | | | x | | p | SR | - | FDTpSR- |
| 095 | Tétis | E2.B.202 | | | <i>Aquiles não gosta de brincar com os outros.</i> | Nunca | | x | x | | | x | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 096 | Tétis | E2.B.202 | | | <i>Aquiles é (...) recuado.</i> | Sempre | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 097 | Tétis | E2.B.206 | | | <i>Desde 1 ano Aquiles não é igual às outras crianças (...)</i> | Desde, não, Todos | | x | x | | | x | | pa | SR | - | FDTpaSR- |
| 098 | Tétis | E2.B.208 | | | <i>Aquiles não gosta de nada.</i> | Nada | | x | x | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 099 | Tétis | E2.B.208 | | | <i>Aquiles não gosta de brincar nem de assistir.</i> | Nada | | x | x | | | x | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 100 | Tétis | E2.B.210 | | | <i>Eu não sei (...) o que Aquiles tem.</i> | Ainda | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 101 | Tétis | E2.B.212 | | | <i>O povo acha que Aquiles não é normal.</i> | Todos | | x | x | | | | x | p | PS | + | FDTpPS+ |
| 102 | Tétis | E2.B.212 | | | <i>O povo acha que Aquiles é um menino doido, diferente.</i> | Todos | | x | x | | | | x | p | PS | + | FDTpPS+ |
| 103 | Tétis | E2.B.214 | | | <i>A psicóloga não acha que Aquiles é autista.</i> | | | x | x | | | | x | p | PS | - | FDTpPS- |
| 104 | Tétis | E2.B.220 | | | <i>A pediatra achou que Aquiles ele é autista.</i> | | | x | x | | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ |
| 105 | Tétis | E2.B.234 | | | <i>Eu achei que a gravidez era um câncer.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | PS | + | MFDIpaPS+ |
| 106 | Tétis | E2.B.234 | | | <i>Eu achei que morreria de câncer, como minha avó.</i> | | x | | | x | | | x | f | PS | + | MITPS+ |
| 107 | Tétis | E2.B.234 | | | <i>Eu achei que era um bicho me furando.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | PS | + | MFDIpaPS+ |
| 108 | Tétis | E2.B.238 | | | <i>As pessoas (...) achavam que eu estava grávida</i> | Todos | | x | | | | | x | pa | PS | + | FTpaPS+ |
| 109 | Tétis | E2.B.242 | | | <i>Eu senti (...) felicidade quando soube que estava grávida.</i> | Muito | x | x | | x | | | | pa | SN | + | MFIPaSN+ |
| 110 | Tétis | E2.B.250 | | | <i>Meu marido (...) ficou (...) feliz quando soube.</i> | Também, Muito | | x | | | | | x | pa | SN | + | FTpaSN+ |
| 111 | Tétis | E2.B.254 | | | <i>Eu (...) soube por mim mesmo que era um menino.</i> | Sempre | x | x | | x | | | | pa | SB | + | MFIPaSB+ |
| 112 | Tétis | E2.B.254 | | | <i>O médico com a ultrassom (...) não sabia o sexo dele.</i> | Nunca | | x | | | | | x | pa | SB | - | FTpaSB- |
| 113 | Tétis | E2.B.256 | | | <i>Eu escolhi o nome de Aquiles.</i> | | x | x | | x | x | | | pa | QR | + | MFIAPAQR+ |
| 114 | Tétis | E2.B.260 | | | <i>(...) Quería o nome de um valente corajoso.</i> | Sempre | x | x | | x | | | | pa | QR | + | MFIPaQR+ |
| 115 | Tétis | E2.B.264 | | | <i>(...) Antes de eu sonhar engravidar já fiz a escolha do nome.</i> | Muito | x | x | | x | x | | | pa | FZ | + | MFIAPFZ+ |
| 116 | Tétis | E2.B.264 | | | <i>Eu (...) pensava: quando eu tiver um filho, vai ser Aquiles.</i> | Sempre | x | x | | x | x | | | pa | PS | + | MFIAPAPS+ |
| 117 | Tétis | E2.B.274 | | | <i>Eu (...) leio estória pra Aquiles.</i> | Sempre | x | x | | x | x | | | p | FZ | + | MFIAPFZ+ |
| 118 | Tétis | E2.B.276 | | | <i>Eu sei a página do livro onde eu li o nome de Aquiles.</i> | Tudo / Todo | x | x | | x | | | | p | SB | + | MFIPaSB+ |
| 119 | Tétis | E2.B.286 | | | <i>Toda noite eu leio estorinha pra Aquiles dormir.</i> | Sempre. | x | x | | x | x | | | p | FZ | + | MFIAPFZ+ |
| 120 | Tétis | E2.B.288 | | | <i>Aquiles escuta a estorinha.</i> | Sempre | | x | | | x | | | p | PO | + | FAPPO+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|-----------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 121 | Tétis | E2.B.290 | | | <i>Aquiles consegue entender e gostar da estorinha.</i> | | | x | x | | | | | | p | PO | + | FDpPO+ |
| 122 | Tétis | E2.B.292 | | | <i>Aquiles sente gosto na estorinha.</i> | | | x | | | | | | | p | SN | + | FpSN+ |
| 123 | Tétis | E2.B.294 | | | <i>Quando Aquiles ouve estorinha dorme melhor.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | p | PO | + | FDpPO+ |
| 124 | Tétis | E2.B.296 | | | <i>Aquiles só tem a gente, uma família pequena.</i> | Avô, avó, dois primos | | x | | | | x | | | p | TR | + | FTpTR+ |
| 125 | Tétis | E2.B.302 | | | <i>Só eu sei cuidar de Aquiles.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |
| 126 | Tétis | E2.B.304 | | | <i>Nem minha mãe aguenta ficar com ele.</i> | Ninguém | | | x | | | x | | | p | PO | - | DTPPO- |
| 127 | Tétis | E2.B.304 | | | <i>Aquiles mete o cacete (...)</i> | Todos | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 128 | Tétis | E2.B.304 | | | <i>Eu não tenho (...) com quem deixar ele</i> | Ninguém | x | x | x | | | x | | | p | TR | - | MFDTPTR- |
| 129 | Tétis | E2.B.304 | | | <i>Eu (...) não tenho tempo de cuidar de mim.</i> | Nunca | x | | | | | | | | p | TR | - | MpTR- |
| 130 | Tétis | E2.B.304 | | | <i>Eu quero que a assistente social ache uma creche de meio período</i> | | x | | | x | | x | | | p | QR | + | MITpQR+ |
| 131 | Tétis | E2.B.306 | | | <i>Aquiles brinca com nada.</i> | Não, Nunca | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 132 | Tétis | E2.B.306 | | | <i>Aquiles (...) corre, pula, grita.</i> | Somente, Sempre | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 133 | Tétis | E2.B.316 | | | <i>Aquiles é uma onça.</i> | | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 134 | Tétis | E2.B.318 | | | <i>Aquiles (...) gosta de comer feijão.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 135 | Tétis | E2.B.330 | | | <i>Aquiles não gosta de comer sólidos.</i> | Nunca | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 136 | Tétis | E2.B.336 | | | <i>Aquiles só corre, pula, salta e mexe.</i> | Somente | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 137 | Tétis | E2.B.352 | | | <i>Aquiles só gosta (...) de correr e mexer em pedra.</i> | Somente, Mais | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 138 | Tétis | E2.B.354 | | | <i>Aquiles não gosta de brincar com menino (...)</i> | Nenhum | | x | x | | | x | | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 139 | Tétis | E2.B.354 | | | <i>Aquiles (...) gosta de meter o cacete.</i> | Somente | | x | x | | | x | | | p | QR | + | FDTpQR+ |
| 140 | Tétis | E2.B.358 | | | <i>Aquiles não gosta de tomar água.</i> | Nunca | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|---------------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 141 | Tétis | E2.B.358 | | | <i>Aquiles não gosta de escovar os dentes.</i> | Nunca | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 142 | Tétis | E2.B.358 | | | <i>Aquiles só faz o que não gosta a pulso.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | FZ | + | FpFZ+ |
| 143 | Tétis | E2.B.360 | | | <i>É só isso o que Aquiles é.</i> | Somente | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 144 | Tétis | E2.B.366 | | | <i>Eu preciso tocaïar ele, só durmo quando ele dorme.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | | p | NC | + | MFDpNC+ |
| 145 | Tétis | E2.B.372 | | | <i>Somos só nós dois.(...)</i> | Mesmo | x | x | | | x | | | | p | SR | + | MFApSR+ |
| 146 | Tétis | E2.B.380 | | | <i>As outras crianças não gostam de brincar com Aquiles.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 147 | Tétis | E2.B.392 | | | <i>Eu não posso ir pra igreja com ele, ninguém assiste ao culto.</i> | Nunca, Ninguém | x | x | x | | | | x | | p | PO | - | MFDTpPO- |
| 148 | Tétis | E2.B.394 | | | <i>Eu não gosto de deixar ele com o pai.</i> | Nunca | x | x | | | x | | x | | p | QR | - | MFATpQR- |
| 149 | Tétis | E2.B.394 | | | <i>Ninguém tem paciência com Aquiles.</i> | Ninguém | | x | x | | x | | x | | p | TR | - | FDATpTR- |
| 150 | Tétis | E2.B.396 | | | <i>Aquiles é (...) hiperativo.</i> | Sempre, Muito | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 151 | Tétis | E2.B.396 | | | <i>Aquiles não sabe obedecer ninguém.(...)</i> | Ninguém, Não, Nunca | | x | x | | | | x | | p | SB | + | FDTpSB+ |
| 152 | Tétis | E2.B.400 | | | <i>Não sei do que Aquiles gosta.</i> | | x | x | | | | | | | p | SB | - | MFpSB- |
| 153 | Tétis | E2.B.400 | | | <i>Aquiles só come feijão.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | FZ | + | FpFZ+ |
| 154 | Tétis | E2.B.400 | | | <i>Não sei do que Aquiles gosta além de feijão.</i> | | x | x | | | | | | | p | SB | - | MFpSB- |
| 155 | Tétis | E2.B.402 | | | <i>Aquiles gosta de papa e agora tá gostando (...) de pão francês.</i> | Repentinamente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 156 | Tétis | E2.B.402 | | | <i>Aquiles gosta (...) de galinha fininha.</i> | Também | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 157 | Tétis | E2.B.402 | | | <i>É só isso o que Aquiles gosta.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 158 | Tétis | E2.B.410 | | | <i>Aquiles não me pede nada.</i> | Nunca | | x | x | | | | | | p | PE | - | FDpPE- |
| 159 | Tétis | E2.B.410 | | | <i>Aquiles não me fala nada.</i> | Nunca | | x | x | | | | | | p | PO | - | FDpPO- |
| 160 | Tétis | E2.B.412 | | | <i>Eu não sei porque ele chora, ele (...) não me diz.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 161 | Tétis | E2.B.412 | | | <i>Ele não gosta de olhar desenho e se esconde chorando.</i> | Sempre | | x | x | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 162 | Tétis | E2.B.412 | | | <i>Aquiles sente medo que alguém saia da televisão pra pegar ele.</i> | Sempre | | x | | | | x | p | SN | + | FtpSN+ | |
| 163 | Tétis | E2.B.412 | | | <i>Aquiles (...) se esconde com medo do desenho na televisão.</i> | Sempre | | x | x | | | x | p | FZ | + | FDTpFZ+ | |
| 164 | Tétis | E2.B.416 | | | <i>Aquiles chora quando vê um reclame na TV que não goste.</i> | Sempre | | x | x | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 165 | Tétis | E2.B.416 | | | <i>Eu não entendo porque Aquiles tem essas reações.</i> | Nunca | x | x | x | | | | p | SB | - | MFDpSB- | |
| 166 | Tétis | E2.B.420 | | | <i>Eu não consigo entender quando Aquiles me puxa e aponta.</i> | Nunca | x | x | x | | | | p | PO | - | MFDpPO- | |
| 167 | Tétis | E2.B.422 | | | <i>Aquiles faz isso [puxa/aponta] quando não quer aquilo.</i> | Sempre | | x | x | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 168 | Tétis | E2.B.422 | | | <i>Quando não quer aquilo me chama pra mudar.</i> | Sempre | | x | | | | | p | QR | - | FpQR- | |
| 169 | Tétis | E2.B.426 | | | <i>Eu não entendo o que ele quer.</i> | Nunca | x | x | | | | | p | SB | - | MfpSB- | |
| 170 | Tétis | E2.B.426 | | | <i>Eu me sinto aperreada e choro quando não sei.</i> | Sempre | x | | | | | | p | SN | + | MpSN+ | |
| 171 | Tétis | E2.B.426 | | | <i>Eu não posso adivinhar o que ele quer, ele não me responde.</i> | Nunca | x | x | x | | | | p | PO | - | MFDpPO- | |
| 172 | Tétis | E2.B.430 | | | <i>(...) Não sei o que ele quer quando acorda chamando "mainha"</i> | Nunca | x | x | x | | x | | p | SB | - | MFDpSB- | |
| 173 | Tétis | E2.B.430 | | | <i>Eu achei que a escola estava fazendo mal a ele.</i> | Talvez | x | x | x | | x | | pa | PS | + | MFDATpaPS+ | |
| 174 | Tétis | E2.B.436 | | | <i>Meu pai achava que Aquiles era surdo.</i> | Talvez | | x | x | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ | |
| 175 | Tétis | E2.B.446 | | | <i>Todo mundo estuda e não sabe o que Aquiles tem.</i> | Nunca | | x | x | | | x | p | SB | - | FDTpSB- | |
| 176 | Tétis | E2.B.446 | | | <i>Eu não sei o que Aquiles tem.</i> | Certamente | x | x | x | | | | p | SB | - | MFDpSB- | |
| 177 | Tétis | E2.B.452 | | | <i>Aquiles presta atenção aos outros (...) quando ele quer.</i> | Somente | | x | x | | | x | p | QR | + | FDTpQR+ | |
| 178 | Tétis | E2.B.454 | | | <i>Aquiles achava que iam carregar ele e se escondia dos outros.</i> | Antigamente | | x | | | | | p | PS | + | FpPS+ | |
| 179 | Tétis | E2.B.454 | | | <i>(...) Hoje Aquiles cumprimenta e morde.</i> | Atualmente | | x | x | | | x | p | FZ | + | FDTpFZ+ | |
| 180 | Tétis | E2.B.458 | | | <i>Na rua Aquiles quer correr atrás dos meninos</i> | Sempre | | x | x | | | x | p | QR | + | FDTpQR+ | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|-----------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 181 | Tétis | E2.B.458 | | | Na rua os meninos não querem brincar com Aquiles com medo. | Nunca | | x | x | | | | | x | p | SN | + | FDTpSN+ |
| 182 | Tétis | E2.B.466 | | | Aquiles não gosta de DVD (...). | Nenhum | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 183 | Tétis | E2.B.466 | | | Aquiles só assiste os desenhos do canal 11. | Somente | | x | | | | | | | p | FZ | + | FpFZ+ |
| 184 | Tétis | E2.B.466 | | | Aquiles não gosta de (...) todos os desenhos. | Maioria, Todos | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 185 | Tétis | E2.B.472 | | | Eu mando e ele não faz. | Sempre | x | x | x | | | | | | p | FZ | - | MFDpFZ- |
| 186 | Tétis | E2.B.474 | | | Aquiles não gosta de escovar os dentes. | Nunca | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 187 | Tétis | E2.B.474 | | | Eu tenho que pegar ele a pulso pra escovar os dentes e pro banho. | Sempre | x | x | x | | | | | | p | NC | - | MFDpNC- |
| 188 | Tétis | E2.B.480 | | | Eu acho que ele entende. (...) | Tudo | x | x | | | | | | | p | OS | + | MFpOS+ |
| 189 | Tétis | E2.B.480 | | | Eu não sei porque ele (...) não obedece. | Nunca | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 190 | Tétis | E2.B.480 | | | Eu tenho que segurar ele o tempo todo pra não morder os outros. | Sempre | x | x | x | | | | x | | p | NC | + | MFDTPNC+ |
| 191 | Tétis | E2.B.488 | | | Eu senti o maior susto quando estava grávida dele. | | x | x | | x | | | | | pa | SN | + | MFipaSN+ |
| 192 | Tétis | E2.B.488 | | | Eu acho que ele nasceu assim por causa do susto. | Certamente | x | x | x | x | | | | | p | PS | + | MFDipPS+ |
| 193 | Tétis | E2.B.488 | | | A médica disse que ele nasceu assim por causa desse susto. | Certamente | | x | x | x | | | x | | pa | PS | + | FDITpaPS+ |
| 194 | Tétis | E2.B.508 | | | Aquiles (...) ficou (...) virado (...) depois da escola. | Somente, Assim, Mesmo | | x | x | x | | | x | | pa | ES | + | FDITpaES+ |
| 195 | Tétis | E2.B.508 | | | (...) Aquiles não era assim antes de ir pra escola. | Decididamente | | x | x | x | | | x | | pa | SR | - | FDITpaSR- |
| 196 | Tétis | E2.B.508 | | | Eu me senti surpresa quando a escola disse que Aquiles mordeu. | Muito | x | x | x | | | | x | | pa | SN | + | MFDTPaSN+ |
| 197 | Tétis | E2.B.510 | | | Eu não esperava (...) que Aquiles crescesse assim. | Jamais | x | x | x | x | | | | | pa | QR | - | MFDIpaQR- |
| 198 | Tétis | E2.B.510 | | | (...) Meu filho mudou muito depois que foi pra escola. | Certamente | | x | x | | | | x | | pa | ES | + | FDTpaES+ |
| 199 | Tétis | E2.B.510 | | | A médica mandou botar na escola, mas eu acho que piorou. | | | x | x | x | | | x | | pa | QR | + | FDITpaQR+ |
| 200 | Tétis | E2.B.522 | | | Aquiles é assim mesmo. | | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 201 | Tétis | E2.B.522 | | | <i>Aquiles não tem jeto.</i> | | | x | x | | | | | p | TR | - | FDpTR- |
| 202 | Tétis | E2.B.522 | | | <i>O problema de Aquiles é o temperamento ruim.</i> | | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 203 | Tétis | E2.B.524 | | | <i>Eu sou muito braba também.</i> | | x | x | x | x | | x | | p | SR | + | MFDICpSR+ |
| 204 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Aquiles é teimoso.</i> | | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 205 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Aquiles não obedece.</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | - | FDpFZ- |
| 206 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Aquiles vai em cima da pessoa</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 207 | Tétis | E2.B.528 | | | <i>Aquiles quer morder a gente a pulso.</i> | | | x | x | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 208 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Com um ano Aquiles quis roubar uma coisa na casa da vizinha.</i> | | | x | x | | | x | | pa | QR | + | FDTpaQR+ |
| 209 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Aquiles me obedeceu dessa vez quando mandei deixar lá.</i> | | | x | x | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 210 | Tétis | E2.B.526 | | | <i>Foi a única vez que Aquiles me ouviu.</i> | | | x | x | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 211 | Tétis | E4.D.538 | | | <i>Aquiles está gostando da bola e do carrinho.</i> | | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 212 | Tétis | E4.D.548 | | | <i>Eu nunca brinco com Aquiles.</i> | | x | x | | x | x | | | p | FZ | - | MFIApFZ- |
| 213 | Tétis | E4.D.548 | | | <i>Eu mando Aquiles brincar só.</i> | | x | x | x | x | | | | p | FZ | + | MFDIpFZ+ |
| 214 | Tétis | E4.D.550 | | | <i>Eu não tenho paciência com Aquiles.</i> | | x | x | x | | | | | p | TR | - | MFDpTR- |
| 215 | Tétis | E4.D.552 | | | <i>Eu (...) gosto de contar estória pra ele.</i> | Somente | x | x | | x | x | | | p | QR | + | MFIAPQR+ |
| 216 | Tétis | E4.D.552 | | | <i>Eu conto estória achando que ele vai se acalmar, mas não adianta.</i> | Nunca | x | x | x | x | | | | p | FZ | + | MFDIpFZ+ |
| 217 | Tétis | E4.D.554 | | | <i>Aquiles não faz mais nada além de jogar bola.</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 218 | Tétis | E4.D.554 | | | <i>Aquiles tem brinquedos e não brinca.</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | - | FDpFZ- |
| 219 | Tétis | E4.D.558 | | | <i>Aquiles tá quieto esperando a chance de virar tudinho.</i> | | | x | x | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 220 | Tétis | E4.D.562 | | | <i>Eu não sei porque ele faz isso.</i> | | x | x | x | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|-----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|----------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 221 | Tétis | E4.D.566 | | | <i>Eu não sei agradar Aquiles.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 222 | Tétis | E4.D.566 | | | <i>Eu (...) sei dar berro nele.</i> | Somente | x | x | | | | | | | p | SB | + | MFpSB+ |
| 223 | Tétis | E4.D.574 | | | <i>Estou cansada de andar a semana com esse menino atrás das coisas.</i> | Sempre, Toda | x | x | x | x | | | | | p | SN | + | MFDIpSN+ |
| 224 | Tétis | E4.D.576 | | | <i>O diabo desse menino só quer correr.</i> | | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 225 | Tétis | E4.D.578 | | | <i>Eu não sei porque ele corre.</i> | | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 226 | Tétis | E4.D.578 | | | <i>Ele corre porque é biruta.</i> | | x | x | x | | | | | | p | SR | + | MFDpSR+ |
| 227 | Tétis | E4.D.590 | | | <i>Eu não sei porque ele morde.</i> | | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 228 | Tétis | E4.D.592 | | | <i>Ele morde porque ele é doido (...)</i> | Mesmo | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 229 | Tétis | E4.D.598 | | | <i>Aquiles quer colocar tudo na boca.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 230 | Tétis | E4.D.602 | | | <i>Ele vai querer levar as coisas pra casa.</i> | Certamente | | x | | | | | | | f | QR | + | FfQR+ |
| 231 | Tétis | E4.D.604 | | | <i>Aquiles (...) não quer nada.</i> | Nunca, Nada | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 232 | Tétis | E4.D.604 | | | <i>Aquiles (...) quer aperrear.</i> | Somente, Sempre | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 233 | Tétis | E4.D.608 | | | <i>Eu acho que você não engorda porque é (...) ruim, Aquiles.</i> | Muito | x | x | x | | | | | | p | OS | + | MFDpOS+ |
| 234 | Tétis | E4.D.614 | | | <i>Você precisa segurar a bola, Aquiles.</i> | | | x | x | x | | | | | p | NC | + | FDIpNC+ |
| 235 | Tétis | E4.D.618 | | | <i>Aquiles não quer (...) jogar bola (...)</i> | Mais, Não | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 236 | Tétis | E4.D.620 | | | <i>Eu acho que eu não tenho cabeça pra brincar com ele.</i> | | x | | | | | | | | p | OS | + | MpOS+ |
| 237 | Tétis | E4.D.630 | | | <i>Aquiles não me pede pra brincar.</i> | Nunca | x | x | x | x | | | | | p | PE | - | MFDIpPE- |
| 238 | Tétis | E4.D.630 | | | <i>Aquiles não me pede nada.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | p | PE | - | MFDpPE- |
| 239 | Tétis | E4.D.638 | | | <i>Aquiles gosta de morder.</i> | Sempre | | x | x | | | | x | | p | QR | + | FDTpQR+ |
| 240 | Tétis | E4.D.640 | | | <i>Aquiles gosta de brincar com os outros pra meter o cacete</i> | Sempre | | x | x | | | | x | | p | QR | + | FDTpQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 241 | Tétis | E4.D.644 | | | Ele não fica com ninguém além de mim | Nunca | x | x | x | | | | x | p | PO | - | MFDTpPO- |
| 242 | Tétis | E4.D.644 | | | Aquiles (...) quer morder (...) as pessoas da rua. | Sempre, Todas | | x | x | | | | x | p | QR | + | FDTpQR+ |
| 243 | Tétis | E4.D.648 | | | Eu não sei o que Aquiles está sentindo. | Agora | x | x | | | | | p | SB | - | MFpSB- | |
| 244 | Tétis | E4.D.654 | | | Aquiles não sabe (...) se comunicar com as outras pessoas. | Nunca | | x | x | | | | x | p | SB | - | FDTpSB- |
| 245 | Tétis | E4.D.656 | | | Eu (...) sinto medo de confusão quando saio com Aquiles na rua. | Frequentemente | x | | | | | | x | p | SN | + | MTpSN+ |
| 246 | Tétis | E4.D.662 | | | Aquiles está mais sabido depois da pesquisa. | | | x | x | x | | | x | p | ES | + | FDITpES+ |
| 247 | Tétis | E4.D.664 | | | Aquiles todo dia aprende uma astúcia nova pra me aperrear. | | x | x | x | | | | p | SB | + | MFDpSB+ | |
| 248 | Tétis | E4.D. | | | Eu acho que Aquiles tem Síndrome de Down que é a doença do menino que incomoda e depois para. | | x | x | x | x | | | p | SR | + | MFDIpSR+ | |

APÊNDICE K - Grelhas de proposições de Psyché e Eros

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|-----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--------------------------------|--|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | | P O L A R I D A D E |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | T | | | | | |
| 001 | Psyché | E1.A.005 | | | <i>Eros é um cara que (...) não quer nada.</i> | Nunca | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 002 | Psyché | E1.A.005 | | | <i>Eu (...) forço Eros a querer.</i> | Sempre | x | x | x | x | | | | | p | FZ | + | MFDIpFZ+ |
| 003 | Psyché | E1.A.007 | | | <i>Eros (...) só quer estar deitado dormindo</i> | Sempre, Somente | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 004 | Psyché | E1.A.007 | | | <i>Sou (...) eu quem chamo ele pras coisas.</i> | Somente | x | x | | x | x | | | | p | SR | + | MFIAPSR+ |
| 005 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Eros é muito discreto e preguiçoso.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 006 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Eros não gosta de aprender.</i> | Nunca | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 007 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Ele não queria ficar em Brennand.</i> | Decididamente | | x | x | | | | | | pa | QR | - | FDpaQR- |
| 008 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Quero que ele aprenda a tomar banho.</i> | | x | x | x | x | | | | | p | QR | + | MFDIpQR+ |
| 009 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Eros é (...) tranquilo e carinhoso.</i> | Muito | | x | x | | x | | | | p | SR | + | FDAPSR+ |
| 010 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Eu desejo o beijo dele o dia todo.</i> | Sempre | x | x | x | | x | | | | p | QR | + | MFDAPQR+ |
| 011 | Psyché | E1.A.009 | | | <i>Eros só quer me beijar à noite, antes de dormir.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | | p | QR | + | MFDAPQR+ |
| 012 | Psyché | E1.A.011 | | | <i>Uma vizinha achou que Eros tinha autismo como seu filho.</i> | Talvez | | x | x | x | | | x | | p | PS | + | FDITpPS+ |
| 013 | Psyché | E1.A.011 | | | <i>Eu acho que Eros tem autismo, como o filho da vizinha.</i> | Talvez | x | x | x | x | | | x | | p | PS | + | MFDITpPS+ |
| 014 | Psyché | E1.A.015 | | | <i>Eu procurei outros centros para crianças autistas.</i> | | x | x | x | x | | | x | | pa | FZ | + | MFDITpaFZ+ |
| 015 | Psyché | E1.A.015 | | | <i>Eu queria que Eros se tratasse num centro para crianças autistas.</i> | | x | x | x | x | | | | | pa | QR | + | MFDIpaQR+ |
| 016 | Psyché | E1.A.029 | | | <i>A escola não quis ficar com Eros.</i> | | | x | x | | | | x | | pa | QR | - | FDTpaQR- |
| 017 | Psyché | E1.A.029 | | | <i>Eu (...) quero achar uma escola.</i> | Ainda | x | x | x | x | | | x | | p | QR | + | MFDITpQR+ |
| 018 | Psyché | E1.A.040 | | | <i>Eu quero saber se Eros está achando chato aqui.</i> | | x | x | | | x | | x | | p | QR | + | MFATpQR+ |
| 019 | Psyché | E1.A.042 | | | <i>Eros está achando aqui muito chato.</i> | Decididamente | | x | | | | | x | | p | ES | + | FTpES+ |
| 020 | Psyché | E1.A.046 | | | <i>Eros está pedindo (...) que eu calce a sandália dele. Já vou.</i> | Repetidamente | | x | | | x | | | | p | PE | + | FAPPE+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 021 | Psyché | E1.A.052 | | | Eros escuta bem (...). | Tudo | | x | | | | | | p | PO | + | FpPO+ |
| 022 | Psyché | E1.A.056 | | | Eros sempre foi (...) saudável | Perfeitamente | | x | | | | | | pa | SR | + | FpaSR+ |
| 023 | Psyché | E1.A.056 | | | Eros cai como qualquer criança. | Igualmente | | x | | x | | x | | p | SR | + | FITpSR+ |
| 024 | Psyché | E1.A.056 | | | Eros nunca esteve seriamente machucado. | Intensamente | | x | | | | | | pa | ES | - | FpaES- |
| 025 | Psyché | E1.A.056 | | | De repente comecei a pensar que Eros era diferente dos outros. | | x | x | x | x | | x | | pa | PS | + | MFDITpaPS+ |
| 026 | Psyché | E1.A.056 | | | Eu (...) olho (...) o corpo de Eros procurando maus tratos dos outros | Sempre, Tudo | x | x | x | x | | x | | p | FZ | + | MFDITpFZ+ |
| 027 | Psyché | E1.A.056 | | | Uma vez ele estava machucado e a escola disse que ele brigou. | | | x | | x | | x | | pa | ES | + | FITpaES+ |
| 028 | Psyché | E2.A.065 | | | A última escola não quis Eros. | | | x | x | | | x | | pa | QR | - | FDTpaQR- |
| 029 | Psyché | E2.A.069 | | | Eros (...) não entente o que se passa na igreja. | Nunca | | x | x | | | x | | p | SB | - | FDTpSB- |
| 030 | Psyché | E2.A.071 | | | Acredito que Eros não entenda o que se passa na igreja. | | x | x | x | | | x | | p | PS | + | MFDTPaPS+ |
| 031 | Psyché | E2.A.083 | | | Eu não estava bem durante a gestação, não me sentia tranquila. | | x | x | x | x | | x | | pa | ES | - | MFDICpaES- |
| 032 | Psyché | E2.A.083 | | | Estava com (...) depressão durante (...) a gestação | Muita, Toda | x | x | x | x | | x | | pa | ES | + | MFDICpaES+ |
| 033 | Psyché | E2.A.083 | | | Tive depressão do dia da notícia da gravidez até o parto. | | x | x | x | x | | x | | pa | ES | + | MFDICpaES+ |
| 034 | Psyché | E2.A.083 | | | O pai esteve com Eros durante 1 ano. | | | x | | x | | x | | pa | ES | + | FITpaES+ |
| 035 | Psyché | E2.A.083 | | | O pai está com Eros 1 vez por mês. | Somente | | x | | x | | x | | p | ES | + | FITpES+ |
| 036 | Psyché | E2.A.083 | | | O pai só está presente no sentido financeiro. | Somente | | | | x | | x | | p | ES | + | ITpES+ |
| 037 | Psyché | E2.A.083 | | | O pai (...) ajuda pra sentir alívio, por desengargo de consciência. | Somente | | | | | x | x | | p | FZ | + | CTpFZ+ |
| 038 | Psyché | E2.A.083 | | | Eros precisa de uma referência masculina. | | | x | x | x | x | x | | p | NC | + | FDIACTpNC+ |
| 039 | Psyché | E2.A.083 | | | Eros não tem uma referência masculina. | | | x | | x | x | x | | p | TR | - | FIACTpTR- |
| 040 | Psyché | E2.A.083 | | | Sinto que Eros se apega mais facilmente a homens, como meu irmão. | | | x | | | x | x | | p | SN | + | FACTpSN+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|-----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 041 | Psyché | E2.A.085 | | | <i>Eu sinto que Eros precisa de uma referência masculina.</i> | | x | x | x | x | x | x | x | p | SN | + | MFDIACTpSN+ |
| 042 | Psyché | E2.A.085 | | | <i>Eu sinto que Eros se afasta de mim quando tem homens no ambiente</i> | | x | x | x | | x | x | x | p | SN | + | MFDACTpSN+ |
| 043 | Psyché | E2.A.086 | | | <i>(...) que Eros sente falta de uma referência masculina.</i> | Certamente | x | x | x | x | x | x | x | p | PS | + | MFDIACTpPS+ |
| 044 | Psyché | E2.A.087 | | | <i>Eros prefere estar com meu irmão a estar comigo.</i> | Sempre | x | x | | | x | x | x | p | QR | + | MFACTpQR+ |
| 045 | Psyché | E2.A.089 | | | <i>(...) Eu não queria a gravidez.</i> | Decididamente | x | x | | x | | x | | pa | QR | - | MFICpaQR- |
| 046 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Eu não me senti bem com a notícia da gravidez, de jeito nenhum.</i> | Decididamente | x | x | | x | | x | | pa | SN | - | MFICpaSN- |
| 047 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>A gravidez aconteceu numa troca de anti-concepcional.</i> | | x | x | | | | | | pa | ES | + | MFpaES+ |
| 048 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Eu queria abortar.</i> | | x | x | x | x | | x | | pa | QR | + | MFDICpaQR+ |
| 049 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Eu tomei chás abortivos.</i> | | x | x | x | x | | x | | pa | FZ | + | MFDICpaFZ+ |
| 050 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Eu não aceitava estar grávida.</i> | | x | x | x | x | | x | | pa | QR | - | MFDICpaQR- |
| 051 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Chorei muito durante a gravidez porque eu (...) não queria.</i> | Definitivamente | x | x | x | x | | x | | pa | QR | - | MFDICpaQR- |
| 052 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Se eu fosse ter filho eu desejava que fosse uma menina.</i> | | x | x | | x | | x | | pa | QR | + | MFICpaQR+ |
| 053 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>O nascimento de Eros curou minha depressão, me fez sentir bem.</i> | | x | x | | x | x | | | pa | SN | + | MFIAPA SN+ |
| 054 | Psyché | E2.A.091 | | | <i>Nunca foi fácil cuidar de Eros.</i> | | | x | x | | | | | pa | SR | - | FDpaSR- |
| 055 | Psyché | E2.A.095 | | | <i>Eu não podia tomar remédios para depressão por causa da barriga.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | PO | - | MFDIpaPO- |
| 056 | Psyché | E2.A.097 | | | <i>A obstetra achava que eu estava deprimida.</i> | | x | | | | | x | | pa | PS | + | MTpaPS+ |
| 057 | Psyché | E2.A.097 | | | <i>A obstetra quis que eu procurasse um psicólogo.</i> | Muito | x | | | | | x | | pa | QR | + | MTpaQR+ |
| 058 | Psyché | E2.A.099 | | | <i>Eu não queria falar sobre o meu problema com (...) profissionais.</i> | Nenhum | x | | | | | | | pa | QR | - | MpaQR- |
| 059 | Psyché | E2.A.099 | | | <i>Eu não fiz as consultas com o psicólogo.</i> | | x | | | | | x | | pa | FZ | - | MTpaFZ- |
| 060 | Psyché | E2.A.113 | | | <i>Eu tive que trabalhar ainda lactante.</i> | Forçosamente | x | | | | | x | | pa | NC | + | MTpaNC+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|-----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 061 | Psyché | E2.A.113 | | | <i>Eu tive que esconder da empresa que eu tinha um filho pequeno.</i> | Forçosamente | x | x | | | | x | | pa | NC | + | MFATpaNC+ |
| 062 | Psyché | E2.A.113 | | | <i>Jamais senti dores ou doença depois do meu parto.</i> | Nunca | x | x | | | | | | pa | SN | - | MFpaSN- |
| 063 | Psyché | E2.A.113 | | | <i>Eu queria ter amamentado mais tempo além dos 4 meses.</i> | | x | x | | x | | | | pa | QR | + | MFICpaQR+ |
| 064 | Psyché | E2.A.121 | | | <i>O médico achou que eu tive leite por muito tempo.</i> | | x | | | | | x | | pa | OS | + | MTpaOS+ |
| 065 | Psyché | E2.A.121 | | | <i>O peito secou porque trabalhando não dava de mamar a cada 3 horas</i> | | x | x | | x | | x | | pa | ES | + | MFICTpaES+ |
| 066 | Psyché | E2.A.123 | | | <i>Eros está de fraldas até hoje.</i> | | x | x | x | | | x | | p | ES | + | MFDCpES+ |
| 067 | Psyché | E2.A.125 | | | <i>Eu até hoje não pude tirar Eros das fraldas.</i> | Ainda | x | x | x | | | x | | p | PO | + | MFDCpPO+ |
| 068 | Psyché | E2.A.125 | | | <i>Eu gostaria muito de conseguir tirar ele das fraldas</i> | Muito | x | x | x | x | | x | | p | QR | + | MFDICpQR+ |
| 069 | Psyché | E2.A.125 | | | <i>Tirar Eros das fraldas é o meu objetivo deste ano.</i> | | x | x | x | x | | | | f | SR | + | MFDIfSR+ |
| 070 | Psyché | E2.A.127 | | | <i>Eros não entende que o banheiro é pra fazer xixi.</i> | Definitivamente | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 071 | Psyché | E2.A.127 | | | <i>Eros acha que banheiro é pra tomar banho.</i> | Sempre | | x | x | | | | | p | PS | + | FDpPS+ |
| 072 | Psyché | E2.A.127 | | | <i>A médica acha que Eros tem que aprender a usar o banheiro.</i> | | | x | x | x | | x | | p | OS | + | FDITpOS+ |
| 073 | Psyché | E2.A.129 | | | <i>Eros não entende isso, do banheiro.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 074 | Psyché | E2.A.129 | | | <i>Eros acha que banheiro é (...) pra tomar banho.</i> | Somente | | x | x | | | | | p | PS | + | FDpPS+ |
| 075 | Psyché | E2.A.129 | | | <i>Quando falo banheiro Eros tira a roupa, achando que vai pro banho.</i> | | x | x | x | x | | | | p | PS | + | MFDIpPS+ |
| 076 | Psyché | E2.A.129 | | | <i>Eros não deveria mais usar fraldas.</i> | | | x | x | x | | | | p | PO | - | FDIppO- |
| 077 | Psyché | E2.A.129 | | | <i>Eros (...) pode usar fraldas geriátricas, porque já tem 4 anos.</i> | Somente | | x | x | x | | x | | p | PO | + | FDICpPO+ |
| 078 | Psyché | E2.A.131 | | | <i>Eu não acho que Eros seja como um bebezinho.</i> | Ainda | x | x | x | x | | | | p | OS | - | MFDIpOS- |
| 079 | Psyché | E2.A.131 | | | <i>Eu acho que Eros se comporta como um bebezinho.</i> | Certamente | x | x | x | x | | | | p | OS | + | MFDIpOS+ |
| 080 | Psyché | E2.A.131 | | | <i>O corpo de Eros (...) é como o de uma criança de 6 anos.</i> | Já | | x | | x | | | | p | SR | + | FIpSR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 081 | Psyché | E2.A.131 | | | As pessoas acham estranho um menino desse tamanho de fraldas. | Todos, Sempre | | x | x | | | | x | p | PS | + | FDTpPS+ |
| 082 | Psyché | E2.A.131 | | | Eu sinto vergonha de andar com Eros de fraldas. | | x | x | x | | | x | x | p | SN | + | MFDCTpSN+ |
| 083 | Psyché | E2.A.131 | | | A médica acha que Eros tem que aprender a fazer as coisas. | | | x | x | x | | | x | p | PS | + | FDITpPS+ |
| 084 | Psyché | E2.A.131 | | | Eu acho que um homem ensinaria melhor, por causa do genital | | x | x | x | x | | x | x | p | PS | + | MFDICTpPS+ |
| 085 | Psyché | E2.A.131 | | | Eu faço xixi em pé tentando mostrar a Eros como é que se faz. | | x | x | x | x | | x | | p | FZ | + | MFDICpFZ+ |
| 086 | Psyché | E2.A.131 | | | Eros não consegue entender. | Nunca | | x | x | | | | | p | PO | + | FDpPO+ |
| 087 | Psyché | E2.A.135 | | | (...) Eu sentia medo que a bolsa estourasse. | Constantemente | x | x | | | | | | pa | SN | + | MFpaSN+ |
| 088 | Psyché | E2.A.135 | | | Eu não queria parto normal (...). | Absolutamente | x | x | | | | | | pa | QR | - | MFpaQR- |
| 089 | Psyché | E2.A.137 | | | Eu (...) sentia medo. | Constantemente | x | | | | | | | pa | SN | + | MpaSN+ |
| 090 | Psyché | E2.A.137 | | | Eros é uma criança (...) saudável. | Perfeitamente | | x | | x | | | | p | SR | + | FIPSR+ |
| 091 | Psyché | E2.A.141 | | | Eu senti muita emoção no nascimento de Eros. | | x | x | | x | | | | pa | SN | + | MFIPaSN+ |
| 092 | Psyché | E2.A.141 | | | Eu senti uma felicidade que achei ser impossível sentir. | | x | x | | x | | | | pa | SN | + | MFIPaSN+ |
| 093 | Psyché | E2.A.141 | | | A emoção mais forte que senti foi ver Eros sufocando com vômito. | | x | x | x | | | | | pa | SN | + | MFDpaSN+ |
| 094 | Psyché | E2.A.141 | | | Eros foi um divisor de águas na minha vida. | | | x | | x | x | | | pa | SR | + | FIAPaSR+ |
| 095 | Psyché | E2.A.151 | | | Em casa somos (...) eu e Eros. | Somente | x | x | | | x | | | p | SR | + | MFApSR+ |
| 096 | Psyché | E2.A.165 | | | As pessoas não querem mais ficar cuidando de Eros. | | | x | x | | | x | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 097 | Psyché | E2.A.165 | | | Eu tenho (...) dificuldade em encontrar alguém pra cuidar de Eros | Muito | x | x | x | | x | | x | p | TR | + | MFDATpTR+ |
| 098 | Psyché | E3.B.179 | | | Vim ao CAPS porque queria que meu filho tivesse (...) inclusão. | Alguma | x | x | x | x | | x | | pa | QR | + | MFDITpaQR+ |
| 099 | Psyché | E3.B.179 | | | Quero que meu filho fale e corresponda. | | x | x | x | x | | | | p | QR | + | MFDIPQR+ |
| 100 | Psyché | E3.B.181 | | | Estar aqui não é bom pra mim. | | x | | | | | x | | p | SR | - | MTpSR- |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 101 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Não é bom pra mim ver outras crianças com o problema de Eros.</i> | | x | x | x | | | | x | p | SR | - | MFDTpSR- |
| 102 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Não fico bem tendo que vir ao CAPS.</i> | | x | | | | | | x | p | ES | - | MTpES- |
| 103 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Sinto vontade de parar quando vejo essas outras crianças.</i> | | x | | | | | | x | p | SN | + | MTpSN+ |
| 104 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu queria que Eros agora estivesse aprendendo na escola.</i> | Muito | x | x | x | x | | | x | p | ES | + | MFDITpES+ |
| 105 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu queria poder ouvir meu filho contar o que aprendeu na escola.</i> | Muito | x | x | x | x | | | x | p | QR | + | MFDITpQR+ |
| 106 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu (...) me senti (...) fraca em estrutura.</i> | Sempre, Muito | x | | | | | x | pa | SN | + | MCpaSN+ | |
| 107 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu acho que minha fraqueza prejudica o tratamento de Eros.</i> | | x | x | x | x | | x | p | PS | + | MFDICpPS+ | |
| 108 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu não queria estar aqui no meu dia de folga.</i> | Decididamente | x | | | x | | | x | p | QR | - | MITpQR- |
| 109 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu queria jogar futebol com meu filho.</i> | | x | x | x | x | x | | p | QR | + | MFDIApQR+ | |
| 110 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eros não gosta de nada.</i> | | | x | x | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 111 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eros não quer fazer nada.</i> | | | x | x | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 112 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eros não quer me olhar.</i> | | x | x | x | | | | p | QR | - | MFDpQR- | |
| 113 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu queria saber o que se passa na cabeça de Eros.</i> | | x | x | x | | | | p | QR | + | MFDpQR+ | |
| 114 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu acho que ele sabe falar.</i> | | x | x | x | x | | | p | PS | + | MFDIppS+ | |
| 115 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu acho que ele não quer falar.</i> | | x | x | x | | | | p | QR | - | MFDpQR- | |
| 116 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu não sei porque ele não fala comigo.</i> | Decididamente | x | x | x | | | x | p | SB | - | MFDcPpSB- | |
| 117 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu não gosto do olhar de preconceito das pessoas.</i> | Nunca | x | | x | | | | x | p | QR | - | MDTpQR- |
| 118 | Psyché | E3.B.181 | | | <i>Eu acho que as pessoas não compreendem essa situação.</i> | | x | | x | | | | x | p | OS | + | MDTpOS+ |
| 119 | Psyché | E3.B.183 | | | <i>Eu me sinto ofendida quando as pessoas dizem que Eros é especial.</i> | Sempre | x | x | x | | x | x | x | p | SN | + | MFDACTpSN+ |
| 120 | Psyché | E3.B.183 | | | <i>Eu gosto de crianças.</i> | | x | | | | | | p | QR | + | MpQR+ | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|--|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|----|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 121 | Psyché | E3.B.183 | Eu (...) gosto do filho dos outros. | Também | x | | | | | | x | p | QR | + | MTpQR+ | | |
| 122 | Psyché | E3.B.183 | Eu (...) já machuquei 2 crianças porque machucaram meu filho. | Até | x | x | x | | | x | x | pa | FZ | + | MFDCtpaFZ+ | | |
| 123 | Psyché | E3.B.183 | Eu (...) sinto arrependimento. | Sempre | x | | | | | x | | p | SN | + | MCpSN+ | | |
| 124 | Psyché | E3.B.183 | Os outros (...) não têm compreensão. | Nunca | | | x | | | | x | p | TR | - | DtpTR- | | |
| 125 | Psyché | E3.B.183 | Os outros não têm culpa. | | | | x | | | x | x | p | TR | - | DCTpTR- | | |
| 126 | Psyché | E3.B.183 | Eu sempre soube o que era uma criança autista, mesmo antes dele. | Sempre, Mesmo | x | x | x | x | | | | pa | SB | + | MFDIpaSB+ | | |
| 127 | Psyché | E3.B.183 | Eu sei que tenho um filho autista. | Decididamente | x | x | x | x | | | | p | SB | + | MFDIpaSB+ | | |
| 128 | Psyché | E3.B.185 | Eu acho que tenho um filho autista. | Provavelmente | x | x | x | x | | | | p | PS | + | MFDIpaPS+ | | |
| 129 | Psyché | E3.B.189 | Meu filho é tudo o que a medicina diz sobre autismo. | | | x | x | | | | x | p | SR | + | FDTpSR+ | | |
| 130 | Psyché | E3.B.189 | Tudo faz pensar que ele é autista. | | x | x | x | | | | | p | PS | + | MFDpPS+ | | |
| 131 | Psyché | E3.B.189 | Eu preciso dizer que ele é alguma coisa. | | x | x | x | x | | x | | p | NC | + | MFDICpNC+ | | |
| 132 | Psyché | E3.B.189 | Não saber o que ele é torna-se muito mais angustiante. | | x | x | x | x | | x | | p | SB | - | MFDICpSB- | | |
| 133 | Psyché | E3.B.191 | Demorei um tempo longo pra procurar ajuda, ele tinha 4 anos. | | x | x | | | x | x | x | pa | PO | - | MFACTpaPO- | | |
| 134 | Psyché | E3.B.193 | Demorei pra assumir que Eros tinha um problema. | | x | x | x | x | x | x | | pa | SB | - | MFDIACpaSB- | | |
| 135 | Psyché | E3.B.193 | Os outros achavam que ele era normal. | | | x | x | | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ | | |
| 136 | Psyché | E3.B.193 | Os médicos e a família me fizeram esperar. | | x | | | | | | x | pa | FZ | + | MTpaFZ+ | | |
| 137 | Psyché | E3.B.193 | Os outros achavam que ele era tímido. | | | x | x | | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ | | |
| 138 | Psyché | E3.B.193 | Os outros achavam que ele tinha preguiça de falar. | | | x | x | | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ | | |
| 139 | Psyché | E3.B.193 | Quando os outros se convenceram eu não quis mais procurar ajuda. | Finalmente | x | | x | | | | x | pa | QR | - | MDtpaQR- | | |
| 140 | Psyché | E3.B.195 | Eu sempre soube que Eros era diferente. | Sempre | x | x | x | x | | | | pa | SB | + | MFDIpaSB+ | | |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 141 | Psyché | E3.B.197 | | | <i>Eu sempre insisti com os outros que Eros era diferente.</i> | Sempre | x | x | x | | | | x | pa | SB | + | MFDtpaSB+ |
| 142 | Psyché | E3.B.197 | | | <i>Eu sempre insisti com os médicos</i> | Sempre | x | | | | | | x | pa | SB | + | MTpaSB+ |
| 143 | Psyché | E3.B.197 | | | <i>Os médicos achavam que eu devia esperar.</i> | Sempre | x | | x | | | | x | pa | PS | + | MDTpaPS+ |
| 144 | Psyché | E3.B.203 | | | <i>Eu acho que eu não daria nenhum remédio a Eros.</i> | | x | x | x | | | | | f | FZ | - | MFDfFZ- |
| 145 | Psyché | E3.B.203 | | | <i>Eros é (...) estressado.</i> | Parcialmente | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 146 | Psyché | E3.B.203 | | | <i>Eros é (...) como qualquer criança quando contrariada</i> | Igualmente | | x | x | | | | x | p | SR | + | FDTpSR+ |
| 147 | Psyché | E3.B.203 | | | <i>Eros é normal.</i> | | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |
| 148 | Psyché | E3.B.207 | | | <i>Na gravidez eu (...) sabia que Eros nasceria com (...) problema.</i> | Sempre, Algum | x | x | x | x | | x | | pa | SB | + | MFDICpaSB+ |
| 149 | Psyché | E3.B.207 | | | <i>Eu sentia medo de estar certa sobre a possível doença.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | SN | + | MFDIpaSN+ |
| 150 | Psyché | E3.B.207 | | | <i>Eros sentiu todos os meus problemas da gestação.</i> | Tudo | x | x | | x | | | | pa | SN | + | MFIpaSN+ |
| 151 | Psyché | E3.B.207 | | | <i>Eu achava que Eros nasceria com alguma deficiência física.</i> | | x | x | x | x | | x | | pa | PS | + | MFDICpaPS+ |
| 152 | Psyché | E3.B.211 | | | <i>Na gravidez Eros já era um bebezinho em mim sentindo tudo.</i> | Talvez | x | x | | x | x | | | pa | SN | + | MFIapaSN+ |
| 153 | Psyché | E3.B.211 | | | <i>(...) Ele sentia tudo dentro de mim.</i> | Certamente | | x | | x | x | x | | pa | SN | + | FIACpaSN+ |
| 154 | Psyché | E3.B.215 | | | <i>O pai quis que Eros tivesse o mesmo nome que ele.</i> | Decisivamente | | x | | | | | x | pa | QR | + | FTpaQR+ |
| 155 | Psyché | E3.B.219 | | | <i>Eros falava coisas normais pra idade e depois parou.</i> | | | x | x | x | | | | pa | SR | + | FDIpaSR+ |
| 156 | Psyché | E3.B.219 | | | <i>Eros falava “mamães”, no plural.</i> | | x | x | | x | x | | | pa | FZ | + | MFIapaFZ+ |
| 157 | Psyché | E3.B.221 | | | <i>Eros falou até 1 ano e meio.</i> | | | x | x | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 158 | Psyché | E3.B.223 | | | <i>Eros sabia falar “água” e “não”</i> | | | x | x | | | | | pa | SB | + | FDpaSB+ |
| 159 | Psyché | E3.B.223 | | | <i>Eros entendia o pai e levantava os braços.</i> | | | x | x | x | x | | x | pa | SB | + | FDIATpaSB+ |
| 160 | Psyché | E3.B.223 | | | <i>Eros sabia falar “papa”, no singular.</i> | | | x | x | x | x | | x | pa | SB | + | FDIATpaSB+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|-----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|-----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 161 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Eros ficou encantado, na praia, ao ver uma ave.</i> | | | x | | | | | | x | pa | ES | + | FTpaES+ |
| 162 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Eros fazia coisas normais.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 163 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Até 1 ano e meio Eros me entendia.</i> | | x | x | x | | x | | | | pa | PO | + | MFDapaPO+ |
| 164 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Aos 2 anos Eros parou de olhar pra mim.</i> | | x | x | x | | x | | | | pa | PR | + | MFDapaPR+ |
| 165 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Eu (...) achei aquilo estranho</i> | Sempre | x | x | x | | | | | | pa | PS | + | MFDpaPS+ |
| 166 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>O médico achou que (...) era normal.</i> | Tudo | | x | x | | | | x | | pa | PS | + | FDTpaPS+ |
| 167 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>O médico achou que ele ia falar aos 4 anos.</i> | | | x | x | x | | | x | | pa | PS | + | FDITpaPS+ |
| 168 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Eros sempre foi (...) saudável.</i> | Sempre, Muito | | x | | x | | | | | pa | SR | + | FIpaSR+ |
| 169 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Minha mãe achou que eu pegava Eros de forma errada.</i> | | x | x | | | | | x | | Pa | PR | + | MFTpaPR+ |
| 170 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>Minha mãe estava errada.</i> | | | | | | | | x | | Pa | SB | - | TpaSB- |
| 171 | Psyché | E3.B.225 | | | <i>O problema de eros (...) foi (...) o comportamento.</i> | Sempre, Somente | | x | x | | | | | | pa | SR | + | FDpaSR+ |
| 172 | Psyché | E3.B.234 | | | <i>Eu converso (...) com Eros.</i> | Muito | x | x | | x | x | | | | P | FZ | + | MFIapFZ+ |
| 173 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu faço (...) declarações de amor pra Eros.</i> | Muito | x | x | | x | x | x | | | p | FZ | + | MFIACpFZ+ |
| 174 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eros (...) é indiferente, me dá as costas.</i> | Sempre | x | x | x | | x | | | | P | SR | + | MFDapSR+ |
| 175 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu tento (...) conversar com ele, insisto.</i> | Sempre | x | x | x | x | x | | | | P | FZ | + | MFDIapFZ+ |
| 176 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu sinto que Eros é o meu companheiro.</i> | Sempre | x | x | | x | x | | | | P | SN | + | MFIapSN+ |
| 177 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eros não sabe dormir sem mim.</i> | Nunca | x | x | x | | x | | | | P | SB | - | MFDapSB- |
| 178 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Se eu sair da cama Eros vai levantar e me procurar.</i> | Sempre | x | x | | | x | | | | F | FZ | + | MFAifZ+ |
| 179 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eros me procura e vai dormir perto de mim, onde eu estiver.</i> | Sempre | x | x | | | x | | | | F | FZ | + | MFAifZ+ |
| 180 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Ontem ele soube que eu estava triste.</i> | | x | x | | | x | | | | Pa | SB | + | MFApaSB+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|---------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|-------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 181 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Ontem ele quis me fazer companhia.</i> | | x | x | | | x | | | | pa | QR | + | MFApaQR+ |
| 182 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu prometi a Eros que ele vai ficar bom e tudo vai melhorar.</i> | Tudo | x | x | x | x | | | | | pa | FZ | + | MFDIpaFZ+ |
| 183 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu tenho tudo o que preciso.</i> | Tudo | x | | | | | | | | p | TR | + | MpTR+ |
| 184 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu sou feliz assim.</i> | | x | | x | | | | | | p | SR | + | MDpSR+ |
| 185 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu sou feliz com Eros.</i> | | x | x | x | | x | | | | p | SR | + | MFDApSR+ |
| 186 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>Existe muita coisa que eu (...) quero.</i> | Muito, Ainda | x | | | | | x | | | p | QR | + | MTpQR+ |
| 187 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>A única coisa que (...) me incomoda hoje é a doença de Eros.</i> | Somente, Ainda | x | x | x | | | | | | p | PO | + | MFDpPO+ |
| 188 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>Eu me sinto triste.</i> | | x | | | | | | | | p | SN | + | MpSN+ |
| 189 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>A única coisa que pode me angustiar hoje é isso.</i> | Somente, Atualmente | x | x | x | | | | | | p | PO | + | MFDpPO+ |
| 190 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>Eu não posso me envolver com ninguém por causa de Eros.</i> | | x | x | x | x | x | x | x | | p | PO | - | MFDIACTpPO- |
| 191 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>Eros é meu único companheiro.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | | p | SR | + | MFDApSR+ |
| 192 | Psyché | E3.B.238 | | | <i>Eros é muito carinhoso comigo.</i> | Sempre | | x | | | x | | | | p | SR | + | FAPSR+ |
| 193 | Psyché | E4.B.255 | | | <i>Eros não brinca com outras crianças.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | | p | PO | - | FDTpPO- |
| 194 | Psyché | E4.B.257 | | | <i>Eros não encontra outras crianças.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | | p | ES | - | FDTpES- |
| 195 | Psyché | E4.B.257 | | | <i>Eros (...) brinca sozinho.</i> | Somente | | x | x | | | | x | | p | FZ | + | FDTpFZ+ |
| 196 | Psyché | E4.B.259 | | | <i>Minha avó não entende o neto.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | | p | SB | - | FDTpSB- |
| 197 | Psyché | E4.B.259 | | | <i>Eu tento trazer Eros pra mim.</i> | Sempre | x | x | x | x | | | | | p | QR | + | MFDIpaQR+ |
| 198 | Psyché | E4.B.259 | | | <i>A gente (...) conversa na cama antes de dormir.</i> | Sempre | x | x | x | x | x | | | | p | FZ | + | MFDIpaFZ+ |
| 199 | Psyché | E4.B.261 | | | <i>Eu preciso fazer coisas que despertem a atenção dele.</i> | Ocasionalmente | x | x | x | x | | | | | p | FZ | + | MFDIpaFZ+ |
| 200 | Psyché | E4.B.261 | | | <i>Eros é (...) disperso</i> | Muito | | x | x | | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 201 | Psyché | E4.B.261 | Eros não consegue aproveitar os momentos de sair. | Nunca | | x | x | | | | | x | p | PO | - | FDTpPO- | |
| 202 | Psyché | E4.B.263 | Eros está sempre comigo até a noite. | Sempre | x | x | | | x | | | | p | ES | + | MFApES+ | |
| 203 | Psyché | E4.B.265 | O violão é o brinquedo que Eros mais gosta. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ | |
| 204 | Psyché | E4.B.273 | Eu tento fazer com que ele brinque com outras crianças. | Sempre | x | x | | x | | | | x | p | QR | + | MFITpQR+ | |
| 205 | Psyché | E4.B.273 | Eu não consigo fazer com que ele brinque com outras crianças. | Nunca | x | x | x | | | | | x | p | PO | - | MFDTPPO- | |
| 206 | Psyché | E4.B.275 | Eros (...) toma mamadeira. | Ainda | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ | |
| 207 | Psyché | E4.B.275 | Eros não gosta de carne. | | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 208 | Psyché | E4.B.275 | Eros gostava de carne. | | | x | x | | | | | | pa | QR | + | FDpaQR+ | |
| 209 | Psyché | E4.B.277 | Eu acho que Eros não gosta do que eu não apresentei a ele. | Nunca | x | x | x | | | | | | p | QR | - | MFDpQR- | |
| 210 | Psyché | E4.B.285 | Eros gostou mais da mamadeira que da mama. | Rapidamente | x | x | x | | x | | | | p | QR | + | MFDAPQR+ | |
| 211 | Psyché | E4.B.285 | Eu dava leite materno na mamadeira. | Sempre | x | x | | x | | | | | pa | FZ | + | MFIpaFZ+ | |
| 212 | Psyché | E4.B.293 | Eu não sei como é o comportamento de Eros com a família do pai. | | x | x | | | | | | x | p | SB | - | MFTpSB- | |
| 213 | Psyché | E4.B.293 | Os outros não sabem cuidar de Eros como eu cuido. | | x | x | x | x | x | | | x | p | SB | - | MFDIATpSB- | |
| 214 | Psyché | E4.B.293 | Eros sente a minha falta quando não está comigo. | Certamente | x | x | | x | x | | | x | p | SN | + | MFIATpSN+ | |
| 215 | Psyché | E4.B.297 | Eu me sinto muito sufocada. | Sempre | x | x | x | | | | | | p | SN | + | MFDpSN+ | |
| 216 | Psyché | E4.B.303 | Eros gosta de televisão, praia, carro e música. | Muito | | x | | | | | | x | p | SN | + | FTpSN+ | |
| 217 | Psyché | E4.B.305 | Eros me pede muitas coisas. | Sempre | x | x | x | x | | | | | p | QR | + | MFDIpQR+ | |
| 218 | Psyché | E4.B.307 | Eros me pede com gestos o dia inteiro. | Sempre | x | x | x | | | | | | p | QR | + | MFDpQR+ | |
| 219 | Psyché | E4.B.309 | Eros sabe apontar o que quer. | | x | x | x | | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ | |
| 220 | Psyché | E4.B.311 | Eros sente raiva (...) quando eu não o entendo. | Caso | x | x | x | | x | x | | | p | SN | + | MFDACpSN+ | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 221 | Psyché | E4.B.313 | Eros é (...) mimado e (...) manhoso. | Muito | | x | x | | | x | | | p | SR | + | FDApSR+ | |
| 222 | Psyché | E4.B.313 | Eros chora porque não quer ser contrariado. | Nunca | | x | x | | | | x | | p | QR | - | FDCpQR- | |
| 223 | Psyché | E4.B.317 | Eros dorme comigo. | | x | x | | | x | | | | p | FZ | + | MFApFZ+ | |
| 224 | Psyché | E4.B.317 | Eros e eu dividimos o quarto e a cama. | | x | x | x | | x | | | | p | FZ | + | MFDApFZ+ | |
| 225 | Psyché | E4.B.325 | Eros sabe quando a gente está falando dele. | Sempre | | x | x | | | | x | | p | SB | + | FDTpSB+ | |
| 226 | Psyché | E4.B.327 | Ele não dá atenção, mas sabe que é com ele. | | | x | x | | | | | | p | FZ | - | FDpFZ- | |
| 227 | Psyché | E4.B.331 | Eros não gosta que leia pra ele. | Nunca | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 228 | Psyché | E4.B.331 | Eros não fica presente. | | | x | x | | | | | | p | ES | - | FDpES- | |
| 229 | Psyché | E4.B.357 | Eros gosta de jogar as coisas do 1º andar. | Sempre | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ | |
| 230 | Psyché | E4.B.367 | Eu (...) sei que Eros sentiu (...) dor quando se queimou com o ferro. | Certamente, Muito | | x | | | | | x | | p | SB | + | FCpSB+ | |
| 231 | Psyché | E4.B.379 | Sinto (...) medo que Eros cresça assim. | Muito | x | x | x | | | | | | p | SN | + | MFDpSN+ | |
| 232 | Psyché | E4.B.379 | Acho que Eros vai se recuperar e ser um grande homem. | | x | x | x | x | | | | | f | SR | + | MFDfSR+ | |
| 233 | Psyché | E4.B.379 | Eu sinto (...) amor por Eros. | Muito | x | x | x | | x | | | | p | SN | + | MFDApSN+ | |
| 234 | Psyché | E4.B.379 | Eu queria (...) ser (...) melhor do que eu sou para ele. | Muito | x | x | x | | x | x | | | p | QR | + | MFDACpQR+ | |
| 235 | Psyché | E4.B.381 | Eu me acho insuficiente. | Muito | x | | x | | | x | | | p | PS | + | MDCpPS+ | |
| 236 | Psyché | E4.B.381 | Eu queria (...) melhorar. | Muito | x | | | | | x | | | p | QR | + | MCpQR+ | |
| 237 | Psyché | E4.B.381 | Acho que se eu melhorar Eros melhora também. | | x | x | x | x | | x | | | p | PS | + | MFDICpPS+ | |
| 238 | Psyché | E6.D.393 | Eros quer conhecer o brinquedo. | | | x | | x | | | | | p | QR | + | FIpQR+ | |
| 239 | Psyché | E6.D.395 | Eros quer mudar de brinquedo. | | | x | | x | | | | | p | QR | + | FIpQR+ | |
| 240 | Psyché | E6.D.395 | Eros não quer olhar pra mim. | | x | x | x | | | | | | p | QR | - | MFDpQR- | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|--|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 241 | Psyché | E6.D.397 | | | <i>Eros está tapando os ouvidos pra não ouvir mamãe.</i> | | x | x | x | | x | x | | p | ES | + | MFDACpES+ |
| 242 | Psyché | E6.D.397 | | | <i>Eros está irritado com mamãe.</i> | | x | x | x | | x | x | | p | ES | + | MFDACpES+ |
| 243 | Psyché | E6.D.409 | | | <i>Quero saber se há lugar pra mim no mundo de Eros.</i> | | x | x | x | x | x | | | p | QR | + | MFDIaQR+ |
| 244 | Psyché | E6.D.413 | | | <i>(...) Eu acho que Eros vai melhorar de uma hora pra outra.</i> | Ocasionalmente | x | x | x | x | | | | p | PS | + | MFDIpPS+ |
| 245 | Psyché | E6.D.413 | | | <i>Eros sabe fingir.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 246 | Psyché | E6.D.417 | | | <i>Eros só gosta de me beijar na boca.</i> | Sempre | x | x | | | x | | | p | QR | + | MFApQR+ |
| 247 | Psyché | E6.D.417 | | | <i>Eu não (...) sei porque Eros só gosta de me beijar na boca.</i> | Nunca | x | x | | | x | | | p | SB | - | MFApSB- |
| 248 | Psyché | E6.D.439 | | | <i>Eros é (...) sabido (...)</i> | Muito, Apesar | | x | x | x | | | | p | SR | + | FDIpSR+ |
| 249 | Psyché | E6.D.439 | | | <i>Eros está sentindo (...) sede</i> | Muito | | x | | x | | | | p | SN | + | FIpSN+ |
| 250 | Psyché | E6.D.441 | | | <i>Eros me pediu água ontem.</i> | | x | x | | | x | | | pa | PE | + | MFApaPE+ |
| 251 | Psyché | E6.D.443 | | | <i>Mamãe quer (...) abraçar, tocar e beijar Eros.</i> | Muito | x | x | | | x | | | p | QR | + | MFApQR+ |
| 252 | Psyché | E6.D.445 | | | <i>Eros sabe que hoje ele é o centro de todas as atenções.</i> | Todo | | x | | | x | | x | p | SB | + | FATpSB+ |
| 253 | Psyché | E6.D.449 | | | <i>Eros fica chateado se eu não fico com ele o tempo inteiro.</i> | Todo | x | x | x | x | x | x | | p | SN | + | MFDIACpSN+ |
| 254 | Psyché | E6.D.451 | | | <i>Eros não quer que eu toque e abrace demais.</i> | Demais | x | x | | | x | | | p | QR | - | MFApQR- |
| 255 | Psyché | E6.D.451 | | | <i>Eros (...) enjoa das coisas.</i> | Rapidamente | | x | | | | | | p | SN | + | FpSN+ |
| 256 | Psyché | E6.D.463 | | | <i>Eros (...) quer movimento.</i> | Sempre | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 257 | Psyché | E6.D.471 | | | <i>Eros gosta (...) de violões.</i> | Muito | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 258 | Psyché | E6.D.471 | | | <i>Eros não quer escutar mamãe, por isso tapou os ouvidos.</i> | | x | x | x | | | x | | p | QR | - | MFDCpQR- |
| 259 | Psyché | E6.D.473 | | | <i>Eros não gosta (...) de andar calçado.</i> | Demais | | x | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 260 | Psyché | E6.D.473 | | | <i>Eros tira os sapatos porque prefere andar descalço.</i> | Sempre | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---|-----------------------|------------|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 261 | Psyché | E6.D.481 | Eros não quer falar no espelho. | | | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 262 | Psyché | E6.D.481 | Eros está com (...) sede hoje. | | Muito | x | x | | x | | | | | p | SN | + | MFipSN+ |
| 263 | Psyché | E6.D.485 | Eros queria o brinquedo que eu não dei. | | Somente | x | x | | | | | | | p | QR | + | MFpQR+ |

APÊNDICE L - Grelhas de proposições de Gaia e Cronos

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 001 | Gaia | E1.A.008 | | | <i>A televisão diz que a gente tem que falar (...) com a criança.</i> | Muito | x | x | x | x | | | x | p | PS | + | MFDITpPS+ |
| 002 | Gaia | E1.A.022 | | | <i>A escola achou que Cronos deveria vir pro CAPS</i> | | | | x | x | | | x | pa | PS | + | DITpaPS+ |
| 003 | Gaia | E1.A.032 | | | <i>A escola quer um laudo pra dizer o que ele tem.</i> | | | x | x | | | | x | p | QR | + | FDTpQR+ |
| 004 | Gaia | E1.A.032 | | | <i>A professora quer um laudo pra saber como vai ensinar a tarefa.</i> | | | x | x | x | | | x | p | QR | + | FDITpQR+ |
| 005 | Gaia | E1.A.049 | | | <i>A mulher na escola achou ele Cronos (...) agitado</i> | Muito | | x | x | | | | x | pa | PS | + | FDTpaPS+ |
| 006 | Gaia | E1.A.049 | | | <i>A escola quer um laudo pra matricular ele.</i> | | | x | x | x | | | x | p | QR | + | FDITpQR+ |
| 007 | Gaia | E1.A.049 | | | <i>Na escola acham que ele tem que tomar remédios pra ficar na aula.</i> | | | x | x | x | | | x | p | PS | + | FDITpPS+ |
| 008 | Gaia | E1.A.049 | | | <i>A escola quis (...) crianças iguais a ele.</i> | Muito | | x | x | x | | | x | pa | QR | + | FDITpaQR+ |
| 009 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Eu (...) não soube nada de crianças.</i> | Nunca | x | x | | | | x | | pa | SB | - | MFCpaSB- |
| 010 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Eu (...) não tive experiência (...) com crianças.</i> | Nunca, Nenhum | x | x | | | | x | | pa | TR | - | MFCpaTR- |
| 011 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Minha mãe (...) quis que eu engravidasse</i> | Sempre | | | | | | x | x | pa | QR | + | CTpaQR+ |
| 012 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Eu (...) não queria filho.</i> | Nunca | x | x | | | | x | | pa | QR | - | MFCpaQR- |
| 013 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Minha mãe preferia que fosse uma menina.</i> | Sempre | | x | | | | x | x | pa | QR | + | FCTpaQR+ |
| 014 | Gaia | E1.A.055 | | | <i>Eu não sei que mistério Cronos tem comigo.</i> | | x | x | x | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 015 | Gaia | E1.A.057 | | | <i>Eu (...) engravidei porque minha mãe queria um neto.</i> | Somente | x | x | | | | x | x | pa | ES | + | MFCTpaES+ |
| 016 | Gaia | E1.A.057 | | | <i>Minha preferência era não ter filho.</i> | Decididamente | x | x | | | | x | | pa | QR | - | MFCpaQR- |
| 017 | Gaia | E1.A.059 | | | <i>Minha mãe queria um neto de todo jeito.</i> | Decididamente | | x | | | | | x | pa | QR | + | FTpaQR+ |
| 018 | Gaia | E1.A.059 | | | <i>Engravidei porque eu queria, pra dar neto a ela.</i> | Somente | x | x | | | | x | x | pa | QR | + | MFCTpaQR+ |
| 019 | Gaia | E1.A.061 | | | <i>Eu não tive sabedoria pra cuidar de Cronos.</i> | Nunca | x | x | x | x | | x | | pa | TR | - | MFDICpaTR- |
| 020 | Gaia | E1.A.061 | | | <i>Eu não tinha experiência com criança.</i> | Nunca | x | x | x | | | x | | pa | TR | - | MFDCpaTR- |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 021 | Gaia | E1.A.061 | | | <i>Eu não tinha (...) uma pessoa pra me ajudar.</i> | Ninguém | x | x | | | | x | x | pa | TR | - | MFCTpaTR- |
| 022 | Gaia | E1.A.061 | | | <i>Eu não tinha (...) uma pessoa pra me orientar.</i> | Ninguém | x | x | | | | x | x | pa | TR | - | MFCTpaTR- |
| 023 | Gaia | E1.A.061 | | | <i>Cronos se prejudicou porque eu não tinha ninguém.</i> | Ninguém | x | x | x | | | | x | pa | ES | + | MFDtpaES+ |
| 024 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>Cronos nunca teve prática/costume das coisas</i> | Nunca | | x | x | | | | | pa | TR | - | FDpaTR- |
| 025 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>Cronos (...) não era normal, como os outros.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | pa | SR | - | FDTpaSR- |
| 026 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>O pai não sabia.</i> | | | | | | | | x | pa | SB | - | TpaSB- |
| 027 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>Eu não sabia.</i> | | x | | | | | | | pa | SB | - | MpaSB- |
| 028 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>Cronos (...) sabia ficar no berço.</i> | Somente | | x | x | | | | | pa | SB | + | FDpaSB+ |
| 029 | Gaia | E1.A.063 | | | <i>Cronos não sabia brincar no chão.</i> | | | x | x | | | | | pa | SB | - | FDpaSB- |
| 030 | Gaia | E1.A.065 | | | <i>Cronos não sabe comer (...)</i> | Ainda | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 031 | Gaia | E1.A.065 | | | <i>Ninguém (...) ensinou Cronos a comer.</i> | Ninguém, Nunca | | x | x | x | | x | x | pa | PO | - | FDICTpaPO- |
| 032 | Gaia | E1.A.065 | | | <i>Aqui no CAPS Cronos pode aprender.</i> | Talvez | | x | x | x | | | x | p | PO | + | FDITpPO+ |
| 033 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Eu dou comida na boca dele.</i> | Sempre | x | x | | x | x | | | p | FZ | + | MFIApFZ+ |
| 034 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Ele não sabe comer sozinho, mela tudo.</i> | Nunca, Tudo | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 035 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Cronos não sabe ir ao banheiro.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 036 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Cronos urina no chão.</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 037 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Cronos defeca na cueca.</i> | | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 038 | Gaia | E1.A.069 | | | <i>Tenho que usar 5 panos todo dia pra limpar o xixi de Cronos</i> | Sempre | x | x | x | x | | | | p | NC | + | MFDIpNC+ |
| 039 | Gaia | E1.A.091 | | | <i>Eu não sabia que estava grávida.</i> | | x | x | | | | | | pa | SB | - | MFpaSB- |
| 040 | Gaia | E1.A.093 | | | <i>O hormônio me fez engravidar sem saber.</i> | | x | x | | | | | | pa | FZ | + | MFpaFZ+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 041 | Gaia | E1.A.093 | | | <i>Engravidei e perdi depois de muitas descontrariedades.</i> | | x | x | | | | x | | pa | PR | + | MFCpaPR+ |
| 042 | Gaia | E1.A.095 | | | <i>O primeiro filho (...) ia se chamar D.</i> | Também | | x | x | | | x | x | pa | SR | + | FDCTpaSR+ |
| 043 | Gaia | E1.A.097 | | | <i>O pai quis que o nome dele fosse esse.</i> | | | x | | | | | x | pa | QR | + | FTpaQR+ |
| 044 | Gaia | E1.A.105 | | | <i>Eu não quis ver o menino que nasceu prematuro.</i> | | x | x | x | | | x | x | pa | QR | - | MFDCTpaQR- |
| 045 | Gaia | E1.A.105 | | | <i>Eu não quis ir ao enterro do filho que morreu.</i> | | x | x | x | | | x | x | pa | QR | - | MFDCTpaQR- |
| 046 | Gaia | E1.A.111 | | | <i>Eu tentei de novo porque minha mãe queria neto.</i> | Novamente | x | x | x | | | x | x | pa | FZ | + | MFDCTpaFZ+ |
| 047 | Gaia | E1.A.113 | | | <i>Eu mesma não queria engravidar.</i> | | x | x | x | | | x | | pa | QR | - | MFDcPaQR- |
| 048 | Gaia | E1.A.115 | | | <i>Eu não podia engravidar.</i> | Nunca | x | | | | | x | | pa | PO | - | MCpaPO- |
| 049 | Gaia | E1.A.158 | | | <i>Cronos queria beliscar o bico do meu seio, parei de amamentar.</i> | | x | x | x | | | | | pa | PR | + | MFDpaPR+ |
| 050 | Gaia | E1.A.166 | | | <i>Em pouco tempo Cronos (...) não quis mais a mamadeira.</i> | Já | | x | x | | | | | pa | QR | - | FDpaQR- |
| 051 | Gaia | E1.A.166 | | | <i>Cronos (...) pede (...) papa.</i> | Somente, Muito | | x | | | | | | p | PE | + | FpPE+ |
| 052 | Gaia | E1.A.170 | | | <i>Cronos (...) não sabe mijar.</i> | Ainda | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 053 | Gaia | E1.A.170 | | | <i>Cronos (...) não sabe acordar para urinar.</i> | Ainda | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 054 | Gaia | E1.A.170 | | | <i>Alguém tem que ensinar Cronos.</i> | Alguém | | x | x | x | | | x | p | NC | + | FDITpNC+ |
| 055 | Gaia | E1.A.176 | | | <i>Cronos nasceu calado.</i> | | | x | x | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 056 | Gaia | E1.A.176 | | | <i>Cronos (...) chorou quando foi se pesar e medir</i> | Somente | | x | x | | | | | pa | FZ | + | FDpaFZ+ |
| 057 | Gaia | E1.A.178 | | | <i>Eu sei que toda criança (...) chora quando nasce.</i> | Sempre | x | x | x | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |
| 058 | Gaia | E1.A.178 | | | <i>Acho que ele pode ter tido falta de oxigênio pra não chorar.</i> | Talvez | | x | x | | | | | pa | TR | + | FDpaTR+ |
| 059 | Gaia | E1.A.180 | | | <i>Eu não sei o que teve com ele.</i> | | x | x | x | | | | | pa | SB | - | MFDpaSB- |
| 060 | Gaia | E1.A.184 | | | <i>O médico não me explicou nada.</i> | Nada | | | x | | | | x | pa | FZ | - | DTpaFZ- |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|--|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 061 | Gaia | E1.A.192 | Eu não sei porque Cronos nasceu assim. | | | x | x | x | | | | | | pa | SB | - | MFDpaSB- |
| 062 | Gaia | E1.A.196 | A médica achou que eu deveria costurar o útero pra ter Cronos. | | | x | x | x | | | | x | | pa | PS | + | MFDTpaPS+ |
| 063 | Gaia | E1.A.200 | Eu não quis costurar o útero pra ter Eros. | | | x | x | | | | | | | pa | QR | - | MFpaQR- |
| 064 | Gaia | E1.A.210 | A gravidez de Cronos era de alto risco. | | | | x | x | x | | | | | pa | SR | + | FDIpaSR+ |
| 065 | Gaia | E1.A.210 | Eu precisei fazer ultrassom todo mês. | | | x | x | x | | | | | | pa | NC | + | MFDpaNC+ |
| 066 | Gaia | E1.A.218 | Meu marido nunca soube que eu tomei remédio pra engravidar. | | Nunca | x | | | | | | x | | pa | SB | - | MTpaSB- |
| 067 | Gaia | E1.A.220 | Só quem sabe é minha mãe. | | Somente | | | | | | | x | | pa | SB | + | TpaSB+ |
| 068 | Gaia | E1.A.224 | Minha mãe fez (...) planejamento. | | Todo | | x | | | | x | x | | pa | FZ | + | FCTpaFZ+ |
| 069 | Gaia | E1.A.224 | Eu não queria ter filho. | | | x | x | x | | | x | | | pa | QR | - | MFDCpaQR- |
| 070 | Gaia | E1.A.224 | Eu não me sentia preparada pra ter filho. | | | x | x | x | | | x | | | pa | SN | - | MFDCpaSN- |
| 071 | Gaia | E1.A.224 | Engravidei porque minha mãe quis. | | | x | x | x | | | x | x | | pa | QR | + | MFDCtpaQR+ |
| 072 | Gaia | E1.A.226 | Eu senti tontura de Cronos na gravidez. | | | x | x | | | | | | | pa | SN | + | MFpaSN+ |
| 073 | Gaia | E1.A.232 | Eu cuspia muito na gestação de Cronos. | | Muito | x | x | | | | | | | pa | FZ | + | MFpaFZ+ |
| 074 | Gaia | E1.A.232 | Eu cuspia direto uma coisa parecida clara de ovo. | | Muito | x | x | | | | | | | pa | FZ | + | MFpaFZ+ |
| 075 | Gaia | E1.A.240 | Somos só nós três (...), eu, Cronos e o pai. | | Mesmo | x | x | | | | | x | | p | SR | + | MFTpSR+ |
| 076 | Gaia | E1.A.242 | A avó dele está/mora perto. | | | | | | | | | x | | p | ES | + | TpES+ |
| 077 | Gaia | E1.A.266 | Minha mãe comprou o remédio pra eu tomar e engravidar. | | | x | x | | | | | x | | pa | FZ | + | MFTpaFZ+ |
| 078 | Gaia | E2.B.271 | Na escola tem uma mulher que sabe melhor, ela explicou (...) | | Tudo | | x | x | x | | | x | | p | SB | + | FDITpSB+ |
| 079 | Gaia | E2.B.273 | Foi a mulher quem soube que ele tinha distúrbio e mandou pra cá. | | | | x | x | x | | | x | | pa | SB | + | FDITpaSB+ |
| 080 | Gaia | E2.B.273 | Cronos queria derrubar o armário. | | | | x | x | | | | | | pa | QR | + | FDpaQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|--|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 081 | Gaia | E2.B.273 | (...) <i>Ele tem hora que se aquieta e que se agita.</i> | Imprevisivelmente | | x | x | | | | | | p | SN | + | FDpSN+ | |
| 082 | Gaia | E2.B.273 | <i>Eu tenho que aguentar (...) isso até onde eu puder.</i> | Tudo | x | x | x | x | | x | | | p | NC | + | MFdICpNC+ | |
| 083 | Gaia | E2.B.279 | (...) <i>Quando a irmã rezou na cabeça dele, então ele se acalmou.</i> | Somente | | x | x | | | | x | | p | SN | + | FDTpSN+ | |
| 084 | Gaia | E2.B.279 | <i>Cronos ficou gripado de tanto que chorou.</i> | | | x | x | | | | | | pa | ES | + | FDpaES+ | |
| 085 | Gaia | E2.B.279 | <i>Cronos gosta (...) de gritar.</i> | Muito | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ | |
| 086 | Gaia | E2.B.279 | <i>Cronos (...) grita por nada.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ | |
| 087 | Gaia | E2.B.283 | <i>Eu acho que esse menino é assim por culpa da minha mãe.</i> | | | x | x | x | | x | x | | p | SR | + | FDICTpSR+ | |
| 088 | Gaia | E2.B.285 | <i>Minha mãe deveria pedir perdão a Deus, talvez ele melhorasse.</i> | | | x | x | x | | x | x | | p | NC | + | FDICTpNC+ | |
| 089 | Gaia | E2.B.285 | <i>Minha mãe (...) não deveria ter falado aquilo.</i> | Nunca | | x | x | x | | x | x | | pa | PO | - | FDICTpaPO- | |
| 090 | Gaia | E2.B.289 | <i>Minha mãe disse na ultrassom que não queria um menino.</i> | | | x | x | x | | x | x | | pa | FZ | + | FDICTpaFZ+ | |
| 091 | Gaia | E2.B.289 | <i>Minha mãe só queria menina.</i> | | | x | x | x | | x | x | | pa | QR | + | FDICTpaQR+ | |
| 092 | Gaia | E2.B.289 | <i>Ele nasceu desse jeito por castigo.</i> | Talvez | | x | x | x | | x | | | pa | SR | + | FDICpaSR+ | |
| 093 | Gaia | E2.B.289 | <i>Ele nasceu desse jeito porque eu não tinha ninguém pra ensinar.</i> | Talvez | | x | x | x | | x | x | | pa | SR | + | FDICTpaSR+ | |
| 094 | Gaia | E2.B.289 | <i>Acho que ou foi uma coisa ou outra.</i> | Talvez | x | x | x | x | | x | x | | p | PS | + | MFdICTpPS+ | |
| 095 | Gaia | E2.B.293 | <i>Eu não tinha experiência com criança.</i> | | x | x | x | | | x | | | pa | TR | - | MFDCpaTR- | |
| 096 | Gaia | E2.B.293 | <i>Eu acho que eu tenho mais culpa do que a minha mãe.</i> | Talvez | x | | x | | | x | x | | p | PS | + | MDCTpPS+ | |
| 097 | Gaia | E2.B.293 | <i>Minha mãe devia ter colocado alguém pra me ajudar.</i> | | x | | x | | | x | x | | pa | NC | + | MDCTpaNC+ | |
| 098 | Gaia | E2.B.293 | <i>O pai (...) não podia ajudar a cuidar.</i> | Também | | | x | | | | x | | pa | PO | - | DTpaPO- | |
| 099 | Gaia | E2.B.293 | <i>Cronos é (...) inteligente.</i> | Muito | | x | x | x | | | | | p | SR | + | FDIpsr+ | |
| 100 | Gaia | E2.B.293 | <i>Eu acho que a culpa é de minha mãe, de não ter botado uma babá.</i> | | | x | x | | | x | x | | p | PS | + | FDCTpPS+ | |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 101 | Gaia | E2.B.293 | | | Minha mãe prejudicou ele (...). | Também | | x | x | x | | x | x | pa | FZ | + | FDICTpaFZ+ |
| 102 | Gaia | E2.B.295 | | | Foi um erro dela, ter rejeitado o primeiro filho... neto. | | | x | x | x | | x | x | pa | SR | + | FDICTpaSR+ |
| 103 | Gaia | E2.B.297 | | | Eu não achava que ele ia crescer assim. | Jamais | x | x | x | x | | | | pa | PS | - | MFDIpaPS- |
| 104 | Gaia | E2.B.297 | | | Eu queria (...) ter um filho normal (...) | Muito, Mesmo | x | x | x | x | | | | pa | QR | + | MFDIpaQR+ |
| 105 | Gaia | E2.B.299 | | | Eu não pensava (...) que ele fosse crescer como ele é hoje. | Jamais | x | x | x | x | | | | pa | PS | - | MFDIpaPS- |
| 106 | Gaia | E2.B.299 | | | Isso aconteceu porque eu não soube lidar com ele. | Talvez | x | x | x | x | | x | | pa | SB | - | MFDICpaSB- |
| 107 | Gaia | E2.B.299 | | | Ele devia ter sido planejado por todos. | Todos | | x | x | | | x | x | pa | NC | + | FDCTpaNC+ |
| 108 | Gaia | E2.B.299 | | | Só minha mãe quis ele. | Somente | | x | x | | | x | x | pa | QR | + | FDCTpaQR+ |
| 109 | Gaia | E2.B.301 | | | Ele está (...) agitado (...). | Muito, Mesmo | | x | x | | | | | p | ES | + | FDpES+ |
| 110 | Gaia | E2.B.303 | | | Cronos (...) andou (...) tarde, com 1 ano e 7 meses. | Somente, Muito | | x | x | | | | | pa | PO | + | FDpaPO+ |
| 111 | Gaia | E2.B.303 | | | Cronos não sabe de nada. | Nada | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 112 | Gaia | E2.B.303 | | | Cronos não tem costume das coisas. | Nada | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 113 | Gaia | E2.B.307 | | | A fono achou que ele deveria ir para um neuropediatra. | | | x | x | | | x | | pa | PS | + | FDTpaPS+ |
| 114 | Gaia | E2.B.307 | | | Eu queria um tratamento como esse do CAPS. | | x | | x | | | x | | p | QR | + | MDTpQR+ |
| 115 | Gaia | E2.B.307 | | | Eu gostei (...) daqui porque ele fica com outras crianças no grupo. | Mais | x | | x | | | x | | pa | QR | + | MDTpQR+ |
| 116 | Gaia | E2.B.307 | | | Aqui está bom. | Melhor | | | | | | x | | p | SR | + | TpSR+ |
| 117 | Gaia | E2.B.307 | | | Aqui o desenvolvimento dele está evoluindo. | Melhor | | x | x | | | x | | p | ES | + | FDTpES+ |
| 118 | Gaia | E2.B.313 | | | A agente comunitária acha que ele tem distúrbio. | | | x | x | x | | x | | p | PS | + | FDITpPS+ |
| 119 | Gaia | E2.B.321 | | | Ele tem saúde: não é troncho e nem usa cadeira de roda como outros. | | | x | x | x | | x | | p | SR | + | FDITpSR+ |
| 120 | Gaia | E2.B.327 | | | A vida dele é dormir (...) | Sempre | | x | x | | | | | p | SR | + | FDpSR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|-----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 121 | Gaia | E2.B.327 | | | <i>Cronos (...) não fica doente.</i> | Costumeiramente | | x | | | | | | pa | ES | - | FpaES- |
| 122 | Gaia | E2.B.327 | | | <i>Cronos é um menino (...) saudável.</i> | Muito | | x | | | | | | p | SR | + | FpSR+ |
| 123 | Gaia | E2.B.333 | | | <i>Quando ele usava berço tentei botar na cama.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | QR | + | MFDIpaQR+ |
| 124 | Gaia | E2.B.333 | | | <i>Eu tive que jogar a cama fora de tanto cocô que ele fez.</i> | | x | x | x | x | | | | pa | NC | + | MFDIpaNC+ |
| 125 | Gaia | E2.B.343 | | | <i>Eu não posso lavar os pratos sossegada por causa de Cronos.</i> | | x | x | x | | | | | p | PO | - | MFDpPO- |
| 126 | Gaia | E2.B.349 | | | <i>O IMIP disse que ele tinha autismo ou psicose</i> | | x | x | x | x | | x | | pa | SR | + | MFDITpaSR+ |
| 127 | Gaia | E2.B.359 | | | <i>Eu não sei o que é psicose.</i> | | x | | x | | | | | p | SB | - | MDpSB- |
| 128 | Gaia | E2.B.359 | | | <i>Autismo é quando o menino é feito o meu, quando não fala.</i> | Igualmente | | | x | | | x | | p | SR | + | DTpSR+ |
| 129 | Gaia | E2.B.365 | | | <i>Descobri a gravidez quando a menstruação atrasou.</i> | Quando | x | x | | | | | | pa | SB | + | MFpaSB+ |
| 130 | Gaia | E2.B.369 | | | <i>Eu e minha mãe soubemos primeiro, comemoramos.</i> | | x | x | | | | x | | pa | SB | + | MFTpaSB+ |
| 131 | Gaia | E2.B.371 | | | <i>Meu marido soube depois.</i> | | | x | | | | x | | pa | SB | + | FTpaSB+ |
| 132 | Gaia | E2.B.371 | | | <i>Meu marido não esperava ser pai cedo.</i> | | | x | | | | x | | pa | QR | - | FTpaQR- |
| 133 | Gaia | E2.B.371 | | | <i>A pessoa tem que planejar filho.</i> | | x | x | | x | x | | | p | NC | + | MFICpNC+ |
| 134 | Gaia | E2.B.371 | | | <i>Engravidar porque o outro quer é ruim, atrapalha a criança (...)</i> | Também | x | x | | x | x | x | | p | SR | + | MFICTpSR+ |
| 135 | Gaia | E2.B.375 | | | <i>O pai é doente de pressão alta, (...) dá tremedeira nele.</i> | Ocasionalmente | | | | | | x | | p | SR | + | TpSR+ |
| 136 | Gaia | E2.B.375 | | | <i>Cronos puxou ao pai.</i> | | | x | x | x | | x | | p | SR | + | FDITpSR+ |
| 137 | Gaia | E2.B.377 | | | <i>Quem ficou mais alegre com a gravidez foi minha mãe.</i> | Mais | | x | | | | x | | pa | ES | + | FTpaES+ |
| 138 | Gaia | E2.B.387 | | | <i>O pai escolheu outro nome pra Cronos.</i> | | | x | | x | | x | | pa | QR | + | FITpaQR+ |
| 139 | Gaia | E2.B.387 | | | <i>A avó não gostou do nome que o pai escolheu.</i> | | | x | | x | | x | | pa | QR | - | FITpaQR- |
| 140 | Gaia | E2.B.387 | | | <i>O pai mudou o nome como a avó queria.</i> | | | x | | x | | x | | pa | FZ | + | FITpaFZ+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 141 | Gaia | E2.B.395 | | | <i>Eu acho que o nome de Cronos tem na Bíblia.</i> | | x | x | | x | | | x | p | PS | + | MFITpPS+ |
| 142 | Gaia | E2.B.399 | | | <i>O nome de Cronos não tem história.</i> | | x | x | | | | | | p | TR | - | MFpTR- |
| 143 | Gaia | E2.B.399 | | | <i>O pai botou esse nome porque quis botar.</i> | | | x | | | | | x | pa | FZ | + | FTpaFZ+ |
| 144 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Só converso com Cronos se for pra reclamar.</i> | Somente | x | x | x | x | | | | p | FZ | + | MFDIpfZ+ |
| 145 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Ele só vê televisão quando quer.</i> | Somente, se | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 146 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Cronos (...) gosta de programa de notícias.</i> | Também | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 147 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Sei que conversar estimula a falação.</i> | | x | x | x | x | | x | | p | SB | + | MFDICpSB+ |
| 148 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Não converso (...) com ele.</i> | Nunca | x | x | x | | | x | | p | FZ | - | MFDCpFZ- |
| 149 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>(...) Não sei conversar com ele.</i> | Nunca | x | x | x | | | x | | p | SB | - | MFDCpSB- |
| 150 | Gaia | E2.B.403 | | | <i>Eu (...) sei reclamar.</i> | Somente | x | x | | | | | | p | SB | + | MFpSB+ |
| 151 | Gaia | E2.B.405 | | | <i>Não sei se ele entende se eu falar.</i> | Talvez | x | x | x | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 152 | Gaia | E2.B.407 | | | <i>Eu acho que ele entende se eu falar.</i> | Talvez | x | x | x | | | | | p | PS | + | MFDpPS+ |
| 153 | Gaia | E2.B.413 | | | <i>Reclamação ele entende.</i> | Sempre | x | x | x | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |
| 154 | Gaia | E2.B.413 | | | <i>Às vezes ele entende.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 155 | Gaia | E2.B.413 | | | <i>Às vezes ele não entende.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | - | FDpSB- |
| 156 | Gaia | E2.B.413 | | | <i>Reclamação ele sabe obedecer.</i> | | | x | x | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 157 | Gaia | E2.B.421 | | | <i>Cronos não quer brincar com os brinquedos que tem.</i> | Nunca | | x | x | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 158 | Gaia | E2.B.421 | | | <i>Cronos só faz quebrar os brinquedos.</i> | Somente | | x | x | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 159 | Gaia | E2.B.425 | | | <i>Eu não tinha sabedoria de cuidar de criança.</i> | | x | x | | | | x | | pa | SB | - | MFCpaSB- |
| 160 | Gaia | E2.B.425 | | | <i>Eu não tinha experiência.</i> | | x | | | | | x | | pa | SR | - | MCpaSR- |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|---|-----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T | |
| 161 | Gaia | E2.B.431 | | | <i>Cronos sempre foi um menino isolado.</i> | Sempre | x | x | x | | | | | | | pa | SR | + | MFDpaSR+ |
| 162 | Gaia | E2.B.433 | | | <i>Cronos não teve adaptação com outras crianças.</i> | Nunca | | x | x | | | | x | | | pa | SB | - | FDTpaSB- |
| 163 | Gaia | E2.B.435 | | | <i>Cronos fica mexendo o dia todo.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 164 | Gaia | E2.B.437 | | | <i>Meu marido ensina crianças.</i> | | | | | | | | x | | | p | FZ | + | TpFZ+ |
| 165 | Gaia | E2.B.441 | | | <i>Cronos não deixa a gente dormir.</i> | | x | x | x | | | | x | | | p | PO | - | MFDTpPO- |
| 166 | Gaia | E2.B.441 | | | <i>O pai não gosta quando Cronos se mexe de noite.</i> | | | x | x | | | | x | | | p | QR | - | FDTpQR- |
| 167 | Gaia | E2.B.441 | | | <i>A gente tem que entender isso.</i> | Precisa | x | x | x | | | x | x | | | p | NC | + | MFDCTpNC+ |
| 168 | Gaia | E2.B.443 | | | <i>Às vezes ele quer almoçar.</i> | | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 169 | Gaia | E2.B.443 | | | <i>Às vezes ele não quer almoçar.</i> | | | x | | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 170 | Gaia | E2.B.445 | | | <i>Ontem ele não quis papa.</i> | | | x | | | | | | | | pa | QR | - | FpaQR- |
| 171 | Gaia | E2.B.445 | | | <i>Ontem ele sentiu sono.</i> | | | x | | | | | | | | pa | SN | + | FpaSN+ |
| 172 | Gaia | E2.B.445 | | | <i>Eu queria um tempinho pra mim.</i> | | x | | x | | | | | | | p | QR | + | MDpQR+ |
| 173 | Gaia | E2.B.445 | | | <i>Eu não tenho tempo pra mim por causa do jeito de Cronos.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | | p | TR | - | MFDpTR- |
| 174 | Gaia | E2.B.455 | | | <i>Cronos grita muito.</i> | Sempre | | x | x | | | | | | | p | FZ | + | FDpFZ+ |
| 175 | Gaia | E2.B.459 | | | <i>Cronos gosta de macaxeira e cuscuz.</i> | | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 176 | Gaia | E2.B.467 | | | <i>Cronos não quis mais mamadeira.</i> | | | x | | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 177 | Gaia | E2.B.471 | | | <i>Meu marido queria um filho normal, que falasse e fosse à escola.</i> | Sempre | | x | x | | | | x | | | pa | QR | + | FDTpaQR+ |
| 178 | Gaia | E2.B.471 | | | <i>Meu marido não queria um filho assim.</i> | | | x | x | | | | x | | | pa | QR | - | FDTpaQR- |
| 179 | Gaia | E2.B.471 | | | <i>Eu não sei porque outras mães têm filhos normais e eu não.</i> | | x | x | x | | | x | x | | | p | SB | - | MFDCTpSB- |
| 180 | Gaia | E2.B.471 | | | <i>Eu queria que o médico me explicasse isso pela ciência.</i> | | x | | x | | | | x | | | p | QR | + | MDTpQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 181 | Gaia | E2.B.475 | | | Meu marido era menino de rua. | | | | | | | x | pa | SR | + | TpaSR+ | |
| 182 | Gaia | E2.B.475 | | | Ele não sabe disso. | | | | | | | x | p | SB | - | TpSB- | |
| 183 | Gaia | E2.B.475 | | | A minha sogra tentou abortar meu cunhado. | | | | | | | x | pa | QR | + | TpaQR+ | |
| 184 | Gaia | E2.B.475 | | | Ele não sabe disso (...) | Também | | | | | | x | p | SB | - | TpSB- | |
| 185 | Gaia | E2.B.477 | | | A avó não tem paciência com Cronos. | | x | x | | | | x | p | TR | - | FDTpTR- | |
| 186 | Gaia | E2.B.477 | | | Só quem tem paciência com ele sou eu mesmo. | Somente | x | x | x | | | | p | TR | + | MFDpTR+ | |
| 187 | Gaia | E2.B.477 | | | Às vezes eu não tenho paciência. | Ocasionalmente | x | x | x | | x | | p | TR | - | MFDCpTR- | |
| 188 | Gaia | E2.B.477 | | | Quero ter paciência. | Sempre | x | x | x | | x | | p | QR | + | MFDCpQR+ | |
| 189 | Gaia | E2.B.477 | | | Cronos fica perto de mim quando se sente calmo. | | x | x | x | | x | | p | SN | + | MFDApSN+ | |
| 190 | Gaia | E2.B.477 | | | Eu (...) quero me internar por causa dele. | Ocasionalmente | x | x | x | | | | p | QR | + | MFDpQR+ | |
| 191 | Gaia | E2.B.477 | | | Os outros (...) não sabem (...) o que eu passo com ele. | Ninguém, Nada | x | x | x | x | x | | p | SB | - | MFDIATpSB- | |
| 192 | Gaia | E2.B.477 | | | Eu acho que ele pode melhorar. | Talvez | x | x | x | x | | | p | PS | + | MFDIps+ | |
| 193 | Gaia | E2.B.479 | | | Ele pode melhorar se tomar remédio. | Talvez | x | x | x | x | | | p | PO | + | MFDIps+ | |
| 194 | Gaia | E2.B.487 | | | O pai tem paciência. | | | x | x | | | x | p | TR | + | FDTpTR+ | |
| 195 | Gaia | E2.B.487 | | | Eu tenho mais paciência que o pai. | Mais | x | | x | | | x | p | TR | + | MDTpTR+ | |
| 196 | Gaia | E2.B.487 | | | Eu tenho mais paciência que a avó. | Mais | x | | x | | | x | p | TR | + | MDTpTR+ | |
| 197 | Gaia | E2.B.487 | | | Paciência mesmo ninguém tem. | Mesmo | | | x | | | x | p | TR | - | DTpTR- | |
| 198 | Gaia | E2.B.503 | | | Cronos gosta (...) de aprender coisas. | Muito | | x | | | | | p | QR | + | FpQR+ | |
| 199 | Gaia | E2.B.503 | | | Cronos (...) não teve costume de aprendizado e comunicação. | Nunca | | x | x | x | | x | pa | TR | - | FDICpaTR- | |
| 200 | Gaia | E2.B.507 | | | Cronos não gosta (...) de carne. | Muito | | x | | | | | p | QR | - | FpQR- | |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|--|---------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|---|-----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T | |
| 201 | Gaia | E2.B.509 | | | Ele sabe apontar (...). | Muito | | x | x | | | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 202 | Gaia | E2.B.511 | | | Eu sei quando ele quer comer cuscuz. | Sempre | x | x | x | | | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |
| 203 | Gaia | E2.B.511 | | | Ele (...) sabe fazer isso, apontar. | Somente | | x | x | | | | | | | p | SB | + | FDpSB+ |
| 204 | Gaia | E2.B.515 | | | Cronos queria comer papa, aí apontou pro leite. | | | x | x | x | | | | | | pa | QR | + | FDIpaQR+ |
| 205 | Gaia | E2.B.515 | | | Quando ele não quer ele deixa logo. | | | x | | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 206 | Gaia | E2.B.525 | | | Cronos tinha medo da distância pra andar. | | | x | x | | | | | | | pa | TR | + | FDpaTR+ |
| 207 | Gaia | E2.B.525 | | | Ficava eu de um lado e o pai do outro e ele não queria ir. | Sempre | x | x | x | | | | x | | | pa | ES | + | MFDTPaES+ |
| 208 | Gaia | E2.B.525 | | | Cronos nunca soube engatinhar. | Nunca | | x | x | | | | | | | pa | SB | - | FDpaSB- |
| 209 | Gaia | E2.B.529 | | | (...) Quando ele toma banho já sabe que vai sair. | Sempre | | x | | | | | | | | p | SB | + | FpSB+ |
| 210 | Gaia | E2.B.537 | | | Cronos só me pede papa e cuscuz. | Somente | x | x | | x | | | | | | p | PE | + | MFIpPE+ |
| 211 | Gaia | E2.B.537 | | | Só pede isso. | Somente | | x | | | | | | | | p | PE | + | FpPE+ |
| 212 | Gaia | E2.B.545 | | | Tanto faz ele querer uma coisa ou querer outras. | | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 213 | Gaia | E2.B.553 | | | Tanto faz estar calmo como estar agitado. | | | x | x | | | | | | | p | ES | + | FDpES+ |
| 214 | Gaia | E2.B.555 | | | Se eu tiro algo que ele quer, ele chora e grita. | Sempre | x | x | x | x | | | | | | p | QR | + | MFDIpaQR+ |
| 215 | Gaia | E2.B.561 | | | Não sei porque ele chora. | | x | x | x | | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 216 | Gaia | E2.B.561 | | | Ele não tem motivos pra chorar. | Nunca | | x | x | | | | | | | p | TR | - | FDpTR- |
| 217 | Gaia | E2.B.563 | | | Ele quer pegar tudo. | Sempre | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 218 | Gaia | E2.B.563 | | | Ele quer pegar a água mineral. | | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 219 | Gaia | E2.B.563 | | | Essa semana ele não queria parar de chorar. | | | x | x | | | | | | | pa | QR | - | FDpaQR- |
| 220 | Gaia | E3.B.592 | | | Cronos só gosta de cuscuz. | Somente | | x | | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |

| Nº - PROPOSIÇÃO | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMENTATIVOS | |
|-----------------|-----------|---------------|---------|-------|---|----------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|----------|--------|------------|------------|------------------------|----------|
| | | ENCONTRO | ROTEIRO | ORDEM | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | EXTERNOS | TEMPO | CATEGORIAS | POLARIDADE | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 221 | Gaia | E3.B.592 | | | <i>Eu sei qual é o prato que ele (...) gosta de comer cuscuz.</i> | Sempre | x | x | x | | | | | | p | SB | + | MFDpSB+ |
| 222 | Gaia | E3.B.592 | | | <i>Eu tenho que adivinhar o que ele quer (...)</i> | Também | x | x | x | | | | | | p | NC | + | MFDpNC+ |
| 223 | Gaia | E3.B.592 | | | <i>(...) Eu não sei o que ele quer.</i> | Ocasionalmente | x | x | | | | | | | p | SB | - | MFpSB- |
| 224 | Gaia | E3.B.592 | | | <i>Eu tenho que saber adivinhar o que ele quer.</i> | Sempre | x | x | | | | | | | p | NC | + | MFpNC+ |
| 225 | Gaia | E3.B.596 | | | <i>(...) Ele não quer.</i> | Ocasionalmente | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 226 | Gaia | E3.B.598 | | | <i>Ele sente raiva se eu não entendo.</i> | | x | x | x | | | x | | | p | SN | + | MFDCpSN+ |
| 227 | Gaia | E3.B.600 | | | <i>Cronos (...) gosta de biscoito se for com recheio.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 228 | Gaia | E3.B.600 | | | <i>Quando não quer Cronos pega o recheio.</i> | | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 229 | Gaia | E3.B.600 | | | <i>Cronos tem que comer tudo.</i> | | | x | | | | | | | p | NC | + | FpNC+ |
| 230 | Gaia | E3.B.600 | | | <i>Cronos não pode comer só o que gosta.</i> | | | x | | | | | | | p | PO | - | FpPO- |
| 231 | Gaia | E3.B.603 | | | <i>Cronos quer tudo de uma vez só.</i> | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 232 | Gaia | E3.B.605 | | | <i>Ele quer pegar a água pra brincar.</i> | Sempre | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 233 | Gaia | E3.B.605 | | | <i>Eu acho (...) difícil viver com um menino assim.</i> | Muito | x | x | x | | | | | | p | PS | + | MFDpPS+ |
| 234 | Gaia | E3.B.605 | | | <i>Ele só gosta de comer isso.</i> | Somente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 235 | Gaia | E3.B.607 | | | <i>(...) Quando não quer uma coisa ele fica com raiva."</i> | Ocasionalmente | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- |
| 236 | Gaia | E3.B.607 | | | <i>Eu não (...) sei o que esse menino tem.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 237 | Gaia | E3.B.609 | | | <i>O som do rádio ele quer alto e baixo (...).</i> | Também | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 238 | Gaia | E3.B.609 | | | <i>Ele (...) não quer o canal.</i> | Ocasionalmente | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 239 | Gaia | E3.B.609 | | | <i>Eu não sei o que acontece com esse menino.</i> | Nunca | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- |
| 240 | Gaia | E3.B.615 | | | <i>Tanto faz ele querer uma coisa ou outra.</i> | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|----------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 241 | Gaia | E3.B.615 | | | <i>Ele (...) quer comer.</i> | Ocasionalmente | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 242 | Gaia | E3.B.615 | | | <i>Ele (...) gosta</i> | Ocasionalmente | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 243 | Gaia | E3.B.615 | | | <i>Ele (...) gosta do sabor de carne.</i> | Somente | | x | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 244 | Gaia | E3.B.617 | | | <i>Eu não sei do que ele teve raiva.</i> | | x | x | x | | | | | pa | SB | - | MFDpaSB- |
| 245 | Gaia | E3.B.625 | | | <i>Ele (...) dorme na cama de casal conosco.</i> | Somente | x | x | x | x | x | | x | p | FZ | + | MFDIATpFZ+ |
| 246 | Gaia | E3.B.625 | | | <i>Ele só dorme de for comigo.</i> | Somente | x | x | x | x | x | | | p | FZ | + | MFDIAPFZ+ |
| 247 | Gaia | E3.B.625 | | | <i>Ele não pode dormir se eu não estiver por perto.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | p | PO | - | MFDAPPO- |
| 248 | Gaia | E3.B.627 | | | <i>Eu tenho que estar na cama pra ele poder dormir.</i> | Sempre | x | x | x | | x | | | p | NC | + | MFDAPNC+ |
| 249 | Gaia | E3.B.627 | | | <i>Eu não sei porque ele dorme mais comigo do que na cama dele.</i> | | x | x | x | | x | | | p | SB | - | MFDAPSB- |
| 250 | Gaia | E3.B.627 | | | <i>Ele só consegue dormir se for comigo na cama.</i> | Somente | x | x | x | | x | | | p | PO | + | MFDAPPO+ |
| 251 | Gaia | E3.B.631 | | | <i>Ele não queria dormir sozinho.</i> | Nunca | x | x | | | x | | | pa | QR | - | MFAPAQR- |
| 252 | Gaia | E3.B.631 | | | <i>Ele só queria dormir com a gente.</i> | Somente | x | x | | | x | | x | pa | QR | + | MFATpaQR+ |
| 253 | Gaia | E3.B.669 | | | <i>Cronos faz xixi na cama.</i> | | | x | | | | | | p | FZ | + | FpFZ+ |
| 254 | Gaia | E3.B.671 | | | <i>Eu acho que ele pode aprender depois.</i> | Talvez | | x | x | x | | | | f | PO | + | FDIfPO+ |
| 255 | Gaia | E3.B.679 | | | <i>Cronos só tem a gente.</i> | Somente | x | x | | | | | x | p | TR | + | MFTpTR+ |
| 256 | Gaia | E3.B.681 | | | <i>Eu acho que Cronos escuta (...)</i> | Bem | x | x | x | | | | | p | PS | + | MFDpPS+ |
| 257 | Gaia | E3.B.693 | | | <i>Quando quer, Cronos fala algumas coisas.</i> | Ocasionalmente | | x | x | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 258 | Gaia | E3.B.693 | | | <i>Eu acho que ele fala grego (...).</i> | Ocasionalmente | x | x | x | | | | | p | PS | + | MFDpPS+ |
| 259 | Gaia | E3.B.693 | | | <i>Cronos quer falar e não consegue.</i> | | | x | x | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 260 | Gaia | E3.B.693 | | | <i>Cronos fala comigo (...)</i> | Ocasionalmente | x | x | | x | x | | | p | FZ | + | MFIAPFZ+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS |
|---|-----------|--------------------------------------|--|-----------------------|------------|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 261 | Gaia | E3.B.709 | (...) Não falo com Cronos. | Nunca | x | x | x | | | | | | p | FZ | - | MFDpFZ- | |
| 262 | Gaia | E3.B.711 | Não sei contar história, (...) não me ensinaram. | Nunca | x | | | | | | x | | p | SB | - | MTpSB- | |
| 263 | Gaia | E3.B.725 | A gente não fala, só mostra as coisas. | Somente | x | x | | | | | x | | p | FZ | - | MFTpFZ- | |
| 264 | Gaia | E3.B.729 | É muito difícil sair com ele. | Sempre | x | x | x | | | | | | p | SR | + | MFDpSR+ | |
| 265 | Gaia | E3.B.731 | Não quer assistir. | | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- | |
| 266 | Gaia | E3.B.731 | Antigamente ele gostava. | | | x | | | | | | | pa | QR | + | FpaQR+ | |
| 267 | Gaia | E3.B.739 | Agora não gosta mais. | Mais | | x | x | | | | | | p | QR | - | FDpQR- | |
| 268 | Gaia | E3.B.741 | Ele (...) gosta de assistir o jornal. | Somente | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- | |
| 269 | Gaia | E3.B.751 | Quando ele quer... | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ | |
| 270 | Gaia | E3.B.751 | Quando ele gosta... | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ | |
| 271 | Gaia | E3.B.757 | Cronos (...) obedece quando quer. | Somente | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ | |
| 272 | Gaia | E3.B.761 | Ele corre quando quer. | Somente | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ | |
| 273 | Gaia | E3.B.769 | Ele não entende muito bem. | Nunca | | x | x | | | | | | p | PO | + | FDpPO+ | |
| 274 | Gaia | E3.B.775 | Ele (...) sabe. | Já | | x | | | | | | | p | SB | + | FpSB+ | |
| 275 | Gaia | E3.B.789 | Não sei de nada que tenha marcado a vida de Cronos. | Nada | x | x | x | | | | | | p | SB | - | MFDpSB- | |
| 276 | Gaia | E3.B.791 | Não tem nada que marcou a vida dele. | Nada | | x | x | x | | | | | pa | SR | - | FDIpaSR- | |
| 277 | Gaia | E3.B.801 | Minha família brigava muito, fazia confusão. | Sempre | x | | | | | | x | | pa | FZ | + | MTpaFZ+ | |
| 278 | Gaia | E3.B.825 | As coisas dos filhos podem vir dos familiares. | Talvez | x | x | x | x | | x | x | | p | PO | + | MFDICTpPO+ | |
| 279 | Gaia | E3.B.833 | Não sei se o passado da família interferiu no jeito de Cronos. | Talvez | x | x | x | x | | x | | | p | SB | - | MFDICpSB- | |
| 280 | Gaia | E4.C.859 | Cronos é o treloso da casa. | | | x | x | | | | x | | p | SR | + | FDTpSR+ | |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|--|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|----------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 281 | Gaia | E6.D.876 | | | Ele (...) quer ir embora. | Já | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 282 | Gaia | E6.D.878 | | | Ele (...) quer ir embora. | Já | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 283 | Gaia | E6.D.884 | | | Ele (...) quer ir embora. | Já | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 284 | Gaia | E6.D.892 | | | Ele quer sair. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 285 | Gaia | E6.D.894 | | | Eu não sei porque ele (...) quer ir embora. | Já | x | x | | | | | | | p | SB | - | MFpSB- |
| 286 | Gaia | E6.D.894 | | | Ele se sente (...) à vontade ficando no grupinho. | Mais | | x | x | | | x | | | p | QR | + | FDTpQR+ |
| 287 | Gaia | E6.D.904 | | | Ele só quer ir embora. | Somente | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 288 | Gaia | E6.D.906 | | | Ele gosta (...) de fazer desenho. | Muito | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 289 | Gaia | E6.D.910 | | | Ele quer ir embora. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 290 | Gaia | E6.D.910 | | | Ele está (...) aperreado. | Muito | | x | x | | | | | | p | ES | + | FDpES+ |
| 291 | Gaia | E6.D.912 | | | Não quer ficar porque está aperreado. | | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 292 | Gaia | E6.D.914 | | | Ele quer ir se embora. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 293 | Gaia | E6.D.916 | | | Ele quer ir lá atrás. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 294 | Gaia | E6.D.930 | | | Não quer não. | Decididamente | | x | | | | | | | p | QR | - | FpQR- |
| 295 | Gaia | E7.D.937 | | | Ele sabe me pedir água. | | x | x | x | x | | | | | p | SB | + | MFDIpSB+ |
| 296 | Gaia | E7.D.943 | | | Quando ele quer água ele aponta pra minha bolsa. | Sempre | x | x | x | x | | | | | p | QR | + | MFDIpQR+ |
| 297 | Gaia | E7.D.953 | | | Eu achei (...) ruim vir 3 dias seguidos pra cá. | Muito | x | | x | | | x | | | pa | SN | + | MDTpaSN+ |
| 298 | Gaia | E7.D.963 | | | Ele gosta de brincar de qualquer coisa (...). | Tudo | | x | x | | | | | | p | QR | + | FDpQR+ |
| 299 | Gaia | E7.D.967 | | | Ele quer água. | | | x | | | | | | | p | QR | + | FpQR+ |
| 300 | Gaia | E7.D.971 | | | Ele gosta (...) de qualquer um. | Mais | | x | | | | x | | | p | QR | + | FTpQR+ |

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|-----------|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | P O L A R I D A D E | | |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | | T |
| 301 | Gaia | E7.D.971 | | | Ele gosta (...) da bola | Mais | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 302 | Gaia | E7.D.975 | | | Eu não brinco com ele. | | x | x | x | | | | | | P | fz | - | MFDpfz- |
| 303 | Gaia | E7.D.975 | | | Ele (...) brinca sozinho. | Somente | | x | | | | | | | P | Fz | + | FPFz+ |
| 304 | Gaia | E7.D.977 | | | Não brinco com ele não. | | x | x | x | | | | | | p | Fz | - | MFDpFz- |
| 305 | Gaia | E7.D.979 | | | Ele (...) quer jogar coisa no chão. | Somente | | x | x | | | | | | P | Qr | + | FDPQr+ |
| 306 | Gaia | E7.D.987 | | | Cronos quer um papel (...) pra brincar. | Somente | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 307 | Gaia | E7.D.993 | | | Ele quer (...) ficar brincando. | Mais | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 308 | Gaia | E7.D.993 | | | Ele gosta (...) de revista. | Muito | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 309 | Gaia | E7.D.993 | | | Ele gosta de brincar assim. | Assim. | | x | x | | | | | | P | Qr | + | FDPQr+ |
| 310 | Gaia | E7.D.1003 | | | Eu acho que ele não quer mais não. | Mais | x | x | | | | | | | p | Os | + | MFpOs+ |
| 311 | Gaia | E7.D.1013 | | | Ele gosta (...) da bola. | Mais | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 312 | Gaia | E7.D.1021 | | | Ele entende o que a gente está falando. | Certamente | x | x | x | x | | | x | | P | Sb | + | MFDITPSb+ |
| 313 | Gaia | E7.D.1023 | | | Ele (...) quer ir embora. | Já | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 314 | Gaia | E7.D.1029 | | | Ele quer ir embora. | | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 315 | Gaia | E7.D.1029 | | | Ele não quer ficar. | | | x | | | | | | | P | Qr | - | FPQr- |
| 316 | Gaia | E7.D.1033 | | | Ele gosta (...) da outra psicóloga. | Mais | | x | x | x | | | x | | P | Qr | + | FDITPQr+ |
| 317 | Gaia | E7.D.1037 | | | Cronos quer ir embora. | | | x | | | | | | | P | Qr | + | FPQr+ |
| 318 | Gaia | E7.D.1041 | | | Cronos não quer ficar. | Decididamente | | x | | | | | | | P | Qr | - | FPQr- |

APÊNDICE M - Amostra da grelha de proposições

| Nº - P R O P O S I Ç Ã O | NARRADORA | TURNO DE FALA | | | PROPOSIÇÃO | MODALIZADORES | REFERENTES-NÚCLEOS | | | | | | VERBOS | | | MODELOS ARGUMEN- TATIVOS | |
|---|-----------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---|---------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--------------------------------|--|
| | | E N C O N T R O | R O T E I R O | O R D E M | | | SOBRE A DUPLA (MÃE + CRIANÇA) | | | | | | E X T E R N O S | T E M P O | C A T E G O R I A S | | P O L A R I D A D E |
| | | | | | | | M | F | D | I | A | C | | | | | |
| 001 | Gaia | E1.A.008 | | | <i>A televisão diz que a gente tem que falar (...) com a criança.</i> | Muito | x | x | x | x | | | x | p | PS | + | MFDITpPS+ |
| 002 | Psyché | E3.B.236 | | | <i>Eu faço (...) declarações de amor pra Eros.</i> | Muito | x | x | | x | x | x | | p | FZ | + | MFIAcPFZ+ |
| 003 | Tétis | E1.A.109 | | | <i>Eu pensei que a gravidez era uma doença na minha barriga.</i> | | x | x | x | | | | | pa | PS | + | MFDpaPS+ |
| 004 | Tétis | E1.A.109 | | | <i>Eu pensei que estava com um câncer na barriga.</i> | | x | x | x | | | | | pa | PS | + | MFDpaPS+ |
| 005 | Tétis | E1.A.109 | | | <i>Não pensei que estivesse grávida.</i> | | x | x | | | | | | pa | PS | - | MFpaPS- |

← Colunas referentes à proposição ←

→ Colunas referentes à análise (qualificação) das proposições →

Esta é uma pequena amostra de nossa grelha de proposições, montada com as 5 que foram referidas anteriormente, a título de exemplo, na página 100 deste trabalho. Como podemos observar, cada uma das proposições recebe uma linha e é identificada por um número serial (que as organiza em uma timeline podendo ser referidas pelo nº da proposição). Nesta versão de exemplo utilizamos falas das três mães, mas nas versões completas (as que anexamos ao final da dissertação na forma de apêndices) as grelhas (em número de três) estão agrupadas por cada uma das falantes. Além da referência ao turno conversacional, de onde cada proposição foi extraída, separamos em uma coluna própria os modalizadores elididos da proposição a fim de dar mais visibilidade à conduta narrativa. No segundo grupo de colunas (as que dizem respeito à análise das proposições) marcamos com um “x” os referentes núcleo que apareceram na proposição e qualificamos ainda o tempo e a categoria verbais com as siglas convencionadas, bem como a polaridade que denota forma da construção (se de modo afirmativo ou negativo). Na última coluna a fina flor de nossa análise: o modelo argumentativo construído pela concatenação das siglas utilizadas nas colunas referentes à análise (qualificação) das proposições.