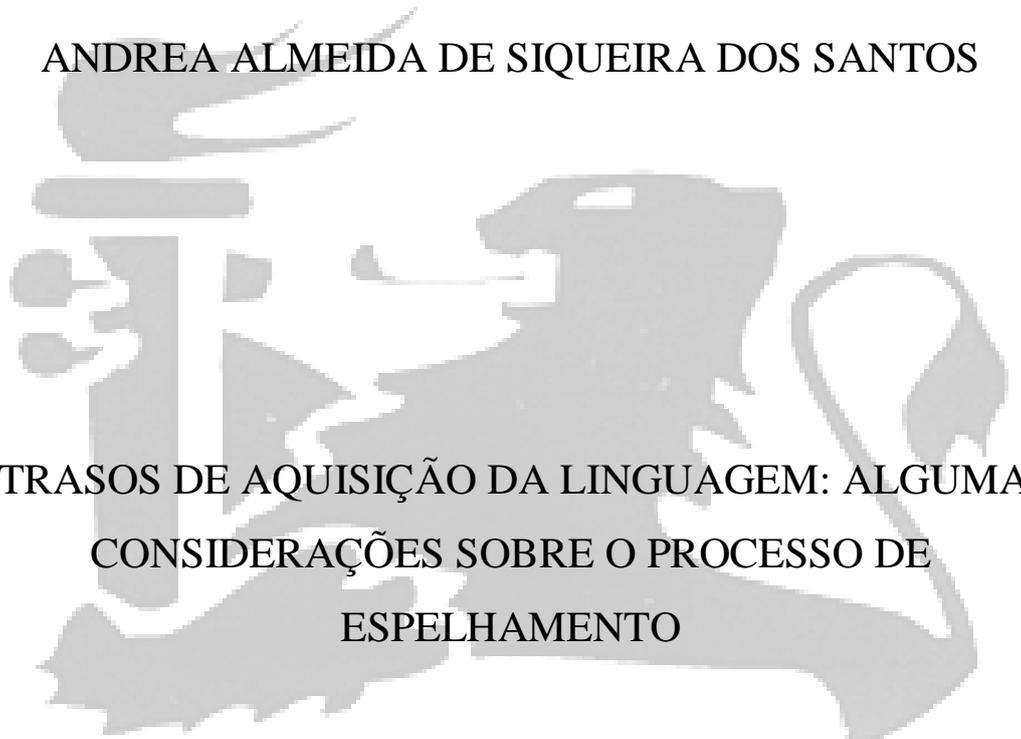


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

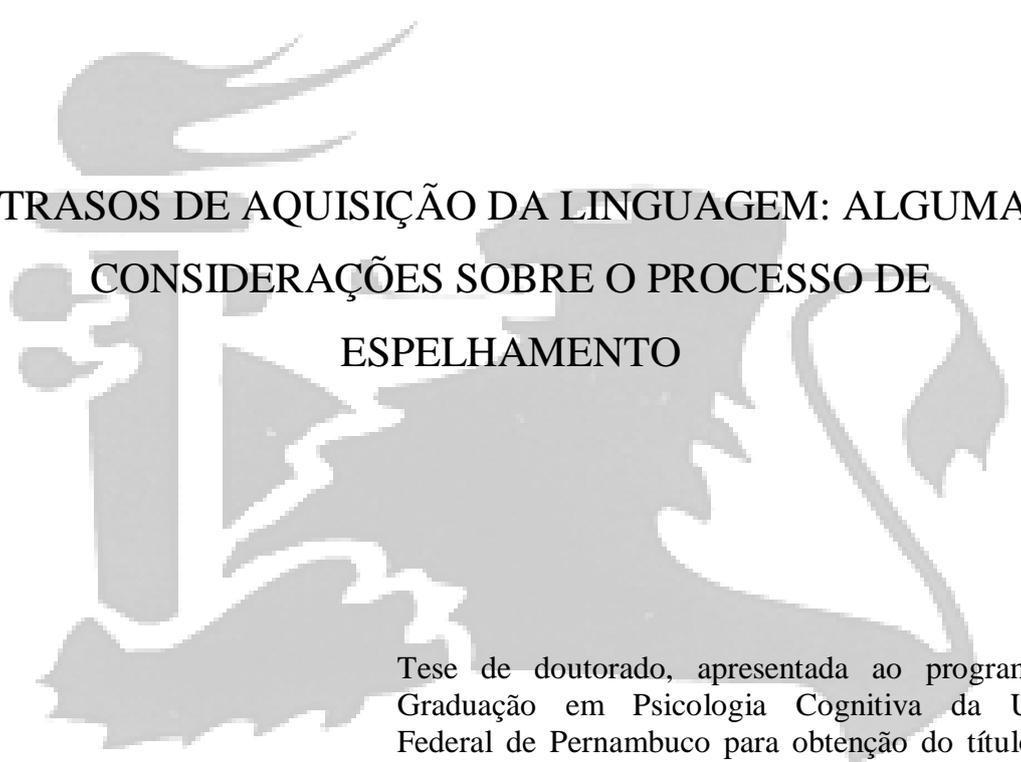
ANDREA ALMEIDA DE SIQUEIRA DOS SANTOS



ATRASOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE
ESPELHAMENTO

Recife
2008

ANDREA ALMEIDA DE SIQUEIRA DOS SANTOS



ATRASOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE
ESPELHAMENTO

Tese de doutorado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientador: Prof^ª. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Recife
2008

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237a Santos, Andrea Almeida de Siqueira dos.
Atrasos de aquisição da linguagem : algumas considerações sobre o processo de espelhamento / Andrea Almeida de Siqueira dos Santos. – Recife: O autor, 2012.
187 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glória Maria Monteiro de Carvalho.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia e anexos

1. Psicologia cognitiva. 2. Crianças – Linguagem. 3. Aquisição de linguagem. 4. Inconsciente. I. Carvalho, Glória Maria Monteiro de (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2012-12)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andrea Almeida de Siqueira dos Santos

Atrasos de Aquisição da Linguagem: algumas considerações sobre o processo de espelhamento.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 19 de agosto de 2008

Banca Examinadora

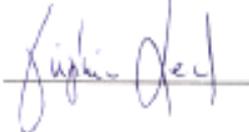
Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. M^a Virgínia Leal

Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Instituição: U.F.PB

Assinatura: 

Profa. Dra. Síntria Labres Lautert

Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

A Arthur, meu filho amado, que está vindo para tornar a vida mais doce, mais barulhenta, mais tranqüila, mais animada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Joacir** e **Elizabete**, por terem me ensinado, desde cedo, o valor do conhecimento. Oferecendo-me uma estrutura que permitisse que eu pudesse buscar meu crescimento como pessoa e como profissional. Meus grandes incentivadores, sempre. A vocês todo meu amor e gratidão.

A **Filipe**, meu irmão e melhor amigo, pela força e pela vibração diante de cada conquista. E pelas boas gargalhadas que já demos, e daremos, juntos em nossas vidas.

A **Bruno**, meu companheiro, pelo amor, pela força e por nunca me deixar desanimar diante dos obstáculos da vida.

A **Glória Carvalho**, minha orientadora e amiga, por ter acreditado em mim desde o começo. Orientado-me com serenidade, dedicação e competência durante todo o percurso; e demonstrando o que é ser um professor de verdade. A você, minha professora, todo meu carinho e toda a minha admiração.

A **W e sua família**, participantes desta pesquisa, por confiarem em meu trabalho e permitirem a realização deste estudo.

Aos **Professores da Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP**, que me acolherem e, confiando na seriedade e compromisso ético do meu trabalho, tornaram possível a realização da coleta dos dados.

Aos **Professores desta Pós-Graduação**, pelos boas e produtivas discussões teóricas.

Aos **Colegas do Doutorado, em especial a Argus, Leonardo, Henrique, Alberto** por tudo, desde aulas e reuniões para estudos em grupo, bem como pelos momentos de almoços, risos, conversas e brincadeiras.

A **Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine** por sempre me receberem com simpatia e disponibilidade. E, também pelas divertidas conversas que tivemos.

Ao **Cnpq** pela concessão parcial de bolsas

Enfim, **a Todos** que estão ou estiveram na minha vida e contribuíram par crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Esta pesquisa tomou o espelhamento como lugar e ponto de partida para uma reflexão teórica sobre a questão do percurso lingüístico de crianças diagnosticadas com atraso na aquisição da linguagem. Adotou-se como base teórica o Interacionismo de De Lemos que concebe a trajetória lingüística como um processo de mudança de posição da criança numa estrutura na qual comparecem três pólos: a fala do outro, a língua e o sujeito falante. Essa trajetória é compreendida como o próprio processo de subjetivação do indivíduo e o conceito de espelhamento é tomado com central para a constituição do sujeito como falante e, portanto, para sua constituição de sujeito do inconsciente (do desejo). Também foi tomada, para compreensão do processo acima referido, a teoria lacaniana de constituição do sujeito, que tem como seu axioma central: o inconsciente é estruturado como linguagem. O presente estudo teve, portanto, como objetivo **investigar como o espelhamento – que marca a relação mãe-criança no momento inicial da constituição da criança enquanto sujeito de linguagem – estaria acontecendo na relação entre a criança com atraso de linguagem e seu terapeuta.** Para tanto, o trabalho foi realizado com uma criança diagnosticada com atraso na aquisição da linguagem, que não apresentava qualquer disfunção neurológica ou biológica ou do aparelho fonador e que estivesse em processo de terapia fonoaudiológica. As produções orais da criança, durante as sessões de terapia, foram gravadas com a permissão de seus responsáveis, da instituição e do terapeuta. Estas gravações de áudio foram posteriormente transcritas e analisadas. Através das produções verbais da criança, destacou-se um modo muito singular e heterogêneo de espelhar a fala de seu interlocutor como uma marca única da relação da criança com a língua. Observou-se, ainda, dificuldades na fala da criança, indicando um obstáculo na sua relação com a linguagem e, portanto, na sua constituição enquanto sujeito falante. Finalmente, foram levantadas questões sobre a importância de se compreender o processo de espelhamento de uma criança com atraso na aquisição da linguagem e suas falas sintomáticas como algo singular, não-generalizado e que muito *revela* sobre o sujeito.

Palavras-chave: espelhamento, atraso de aquisição da linguagem, sujeito, inconsciente, relação mãe-criança.

ABSTRACT

This research takes the specularity as the place and the start point for a theoretical reflexion about the issue of the process of language acquisition by children diagnosed with delay in this process. Theoretically based upon De Lemos concepts of the specularity importance in language acquisition, and also upon the landmark of Lacan's theory: the unconscious is structured as language, the present study **aim to investigate how the specularity, that imprints the relationship between mother and child in the beginning of the child's constitution as a language individual, could be happening in the relationship between the children diagnosed with delay in the language acquisition and his phonics therapist.** Furthermore, this study is procedure with a child with diagnosis of delay in language acquisition, without any neurological or biological handicaps, whom are in a process of phonic therapy. The oral productions were record with the permission of the child's family, the institution and the therapist. Thus, audio records used are transcribed and analyzed, looking towards the verbals' productions that indicate the speech difficulties of the child. These indications in W language are seen as "symptomatic errors", errors which are not restricted to strictly linguistic issues, but indicate an obstacle in the child's relationship with others during his subjective constitution. To reach the objective, during the datas' analysis, it were be raising some questions about the symptomatic signs in the child's oral productions and how the boy have mirrored the therapist's speech, as well as how the therapist answers to specularity into the interaction with the child. Finally, were be raising some issues about the importance of grasping the symptomatic errors and the specularity as something singular, as something that cannot be generalized and the individual's hallmark.

Key-words: specularity, delay in the language acquisition, individual's hallmark, unconscious, relationship between mother and child.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – De <i>infans</i> a falante: o espelhamento em aquisição da linguagem	19
1.1. Os Processos Metafóricos e Metonímicos.....	24
Capítulo 2 – Conceitos Teóricos Fundamentais	31
2.1. O Estruturalismo de Saussure.....	31
2.2. Jakobson e os Processos Metafóricos e Metonímicos.....	38
2.3. Lacan e o Estruturalismo Lingüístico.....	46
Capítulo 3 – O Interacionismo: Uma visão estrutural de Mudança	52
3.1. Lacan e a Constituição do Sujeito.....	57
Capítulo 4 – Patologias da Linguagem	67
4.1. O Sintoma.....	70
4.2. A Fala Sintomática.....	74
Capítulo 5 – Caminho Metodológico	81
5.1. A Marca do Caso: Uma questão metodológica.....	81
5.2. Participantes.....	87
5.3. Material e Procedimento.....	88
Capítulo 6 – Um Estudo de Caso	91
6.1. A História de W.....	92
6.2. A Fala de W.....	95
6.2.1. Troca de Fonemas.....	96
6.2.2. Omissão de Fonemas.....	131
6.2.3. Erro de Concordância.....	144
6.2.4. Produções Estranhas.....	145
Capítulo 7 – Discussão do Caso	151
Capítulo 8 – Considerações Finais	172
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	184

Introdução

Situando a questão

Estamos vivendo uma época onde os sintomas se tornaram biopsicossociais segundo os manuais da medicina. Fundados sobre uma visão cognitivista e fenomenológica, esses manuais de classificação se baseiam no fenômeno observável para entender os sintomas e propor o tratamento, que se resume à remissão dos mesmos. Ou seja, se há desordem, há que se reordenar. Posição que evidencia a não apreensão de que é nessa desordem que se apresenta a singularidade do indivíduo, que seus sintomas significam algo e que dizem alguma coisa sobre ele.

No cognitivismo existe um axioma que diz: “No começo, está a ação, não o verbo”, este axioma ratifica a hipótese de que o pensamento é anterior à linguagem, e que esta seria um instrumento da expressão do pensamento. Portanto, a linguagem expressa uma realidade, é um instrumento do sujeito, e como tal, deveria ser transparente, revelador e unívoco, sem ambigüidades. O que se tem é uma concepção de sujeito que interpreta a partir do período de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, de acordo com uma realidade racional. Afirma a existência de uma condição prévia, um conhecimento prévio à linguagem, o que implica na existência de um sujeito prévio. Assim, a relação do sujeito com a linguagem seria instrumental, um elemento expressivo, entretanto, se o conhecimento prévio vier imperfeito a linguagem também virá imperfeita, mas, mesmo assim, continuará sendo instrumento.

Neste sentido, encontra-se na concepção cognitivista uma compreensão da linguagem como localizada fora do indivíduo e que a mesma permite, através da produção desviante, identificar um distúrbio de pensamento ou um distúrbio da cognição. Sendo assim, os problemas de compreensão se baseiam na idéia de transparência da linguagem em relação aos mundos interno e externo, onde só deveria existir um tipo de sujeito, aquele que controla o seu dizer. Portanto, resta ao falante uma posição de dependência à atribuição, ou não, de sentidos ao que é dito pelo outro; dizer que expressa a realidade intrapsíquica. Ou seja, a compreensão, pelo outro, exige uma posição de intérprete absoluto, com dispositivo de leitura não sujeito a falhas, como afirma Novaes (1996).

Dessa forma, para alguns ramos da Lingüística e da Psicologia o termo linguagem se refere a uma estrutura com uma função, que necessita de um sujeito constituído – o sujeito psicológico e epistêmico – usuário de uma língua. Há, então, uma concepção de uma realidade objetiva exterior ao sujeito. Assim sendo, sua análise se apóia sobre um esquema sujeito-objeto, onde o sujeito percebe os estímulos ambientais e os nomeia segundo sua capacidade para compreender esses estímulos e ao mesmo tempo a linguagem, de forma que o sujeito completamente desenvolvido cognitivamente deve ser capaz de escolher as palavras que melhor representem o objeto e a situação. Nesse contexto, a equivocidade da linguagem seria resultado de uma dificuldade do sujeito e não de uma característica da língua.

Segundo esse modelo, a linguagem, enquanto instrumento de expressão das alterações do pensamento e da cognição, é vista como comprometida, já que se fala da expressão enquanto função, e não do que se está expressando. Assim, o uso singular da linguagem é considerado um mau uso, reduzido a alguns rótulos que apagam a especificidade da língua, enquanto estrutura. Na tentativa de enquadrar um dizer incompreendido nesses rótulos, retira-se o que é dito, mas mantém-se a inadequação. Isso é mantido para que se possa viabilizar a caracterização da patologia.

Esta pesquisa tem por referência uma visão diferente da cognitivista, de linguagem e de sintoma. Na perspectiva aqui adotada, o Interacionismo de Cláudia de Lemos, o sintoma na fala é tratado como uma mensagem que precisa ser decodificada para adquirir sentido, visto que, seu conteúdo não é transparente nem tão pouco unívoco. Neste momento, cabem algumas considerações sobre o Interacionismo de Cláudia de Lemos e as outras propostas denominadas com o termo interacionismo. Pereira de Castro e Figueira (2006 citadas em Lier-De Vitto e Carvalho, no prelo) ressaltaram que o termo “interacionismo” é utilizado para nomear diferentes correntes teóricas. É fato que tanto o termo interacionismo quanto o termo interação circulam livres e são utilizados no campo da aquisição da linguagem, “sempre que se quer dizer algo sobre a relação mãe-criança – via de regra, interação é sinônima de comunicação” afirmam Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo). Explicando melhor, de uma forma geral, o termo interacionismo está relacionado a propostas que incluem o outro. Lemos (2002, p. 152) afirma que as abordagens interacionistas partem da constatação de que “a fala da criança depende da fala do outro”, e que em suas teorias tiram proveito do fato de que “a criança cita o outro”. Cabe salientar que quanto a essa afirmação, os interacionismos

convergem, mas podem divergir no que diz respeito “às conseqüências teóricas que daí derivam” (Lier-De Vitto & Carvalho no prelo). Essa ressalva tem que ser vista com cuidado para que não se perca de vista a originalidade da teorização formulada por Cláudia de Lemos.

Outra menção freqüente é quanto ao sóciointeracionismo, onde o outro-social fica mais destacado, assim sendo, o acréscimo do termo “sócio” ao termo interacionismo ratifica a inadequação entre a teorização desenvolvida por De Lemos (1985, 2002) e o seu nome. Segundo Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo):

Em Cláudia de Lemos, queremos sublinhar, está em questão o *outro-falante*, sendo esta uma de suas diferenças marcantes, uma diferença radical, em relação a todos os outros interacionismos. A oposição entre *outro-social* e *outro-falante* abre a fenda do corte que separa este interacionismo dos demais.

Então, a partir desse ponto, marcada essa diferença radical, o termo sociointeracionismo passa a ser utilizado para designar um grupo de pesquisas que estão reunidos em uma mesma classe e o termo Interacionismo (no singular).

No âmbito do sociointeracionismo se sustentam, numa base teórica comum, as suposições sobre linguagem, sujeito e interação. Nesse grupo de trabalhos, o apelo ao social suplanta o lingüístico. “Mas, como apreender, prontamente, a sutileza da distinção que propomos?”, questionam-se as autoras acima citada (no prelo). Quando se enfatiza o outro-social,

[...] privilegia-se a *construção da dinâmica da intersubjetividade* que, como próprio nome sugere, é dual e, por isso, fala-se em *díade mãe-criança*. As palavras-chaves de tais vertentes são ‘estruturação de turnos’, ‘troca/negociação de pontos de vista’ ou ‘transmissão de mensagens/intenções/informações’ e ‘atribuição/apreensão de intenções’. Fica-se, portanto, mergulhado num cenário em que **interação é comunicação** e não é sem motivo que processos intersubjetivos sejam vistos como uma *negociação*, referem Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo).

Vemos que nessa proposta a noção de comunicação é entendida como uma necessidade de estabelecimento de conhecimento mútuo, haverá uma negociação de pontos de vista para que exista uma troca de informações entre os falantes de uma língua. Assim, a noção de interação, no sociointeracionismo envolve um movimento de

simetrização entre os participantes. A linguagem instrumento da comunicação, como no cognitivismo, é um veículo de conteúdos internos do pensamento, mentais. Nesse contexto, prevalece o sujeito psicológico e epistêmico, aquele capaz de pensar sobre o mundo ao seu redor, que quer, e é capaz, de “informar/expressar intenções e emoções e que pode regular o outro” (Lier-De Vitto & Carvalho no prelo).

Diferentemente do Interacionismo, tomado como base neste estudo, o sóciointeracionismo não leva em consideração os efeitos significantes entre falas, a explicita seu papel na organização e manutenção do diálogo, não levando em consideração os efeitos desses processos na constituição subjetiva. Vemos que fica fora de questão o que De Lemos (1982, 2002) aponta como central na sua teoria, a saber: o *jogo da linguagem sobre a própria linguagem*. “Por essa razão é que a linguagem não ultrapassa, no sóciointeracionismo, o estatuto de acessório da comunicação: ela é, como dissemos, unicamente veículo-suporte de conteúdos e significados”, afirmam Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo).

Quanto à descrição categorial da fala de crianças, De Lemos insistiu no argumento crítico de que “a manutenção do compromisso com teorias lingüísticas traz prejuízo a uma perspectiva ontogenética” (1982, 1986, p. 14), porque seus aparatos são sincrônicos e não podem apreender a mudança (Lier-De Vitto & Carvalho, no prelo). Ela ainda acrescenta que tal fórmula de aplicação poderia até ser plausível “se houvesse forma de representar a contribuição do adulto e a contribuição da criança” (1982, 1986, p. 19) – o que é uma impossibilidade segundo as pesquisadoras desse conjunto teórico. Para Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo):

[...] esses pontos cegos expõem a não-fecundidade das explicações sóciointeracionistas no que diz respeito à aquisição da linguagem. Note-se que, quando se aposta e investe numa explicação pela via de *processos intersubjetivos*, é teoricamente necessário que eles sejam assumidos como **determinação**, ou seja, como ‘força fundante da linguagem e do sujeito’ (LIER-DEVITTO & ARANTES, 1998). Propostas sóciointeracionistas não cumprem tal exigência teórica.

O problema da inconsistência teórica nas propostas sóciointeracionistas está no fato de que os processos intersubjetivos não participam da aquisição da linguagem que permanece como uma atividade cognitiva, ou seja, a criança é um sujeito epistêmico que é capaz de analisar, segmentar e internalizar a fala do outro, ela se apropria da

linguagem como um conhecimento. “Estamos no domínio, portanto, de uma subjetividade governada pela cognição” afirmam as autoras acima citadas (no prelo).

Segundo De Lemos (2002), o sociointeracionismo atribui à interação uma função facilitativa, e não estruturante do sujeito da fala, pois desvia seu foco das mudanças que ocorrem na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem.

Tais considerações críticas são características da teorização que as pesquisas que se sustentam no corpo teórico do Interacionismo têm desenvolvido. Essas considerações são de dois tipos, que Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo) designaram em seu artigo sobre o Interacionismo, como tema da inconsistência teórica e tema da aplicação. As autoras (no prelo) esclarecem que, quanto ao tema da aplicação,

[...] teorias constroem ‘tipos abstratos que *tematizam o que há de comum/regular* entre os dados’ (Milner, 1989: 574) (ênfase nossa). Há, assim, ‘*eliminação das ocorrências irregulares*’ (Ibid.). Note-se que a construção de aparatos descritivos decorre de um procedimento de regularização e, conseqüentemente, de eliminação de dados. Desse modo, a relação entre aparatos e dados é **assimétrica**: nos dados há irregularidade, inconstância, hesitação, inconclusividade, erros e equívocos, o que não pode haver no nível das abstrações descritivas. Assim, aparatos de descrição realizam lógica e necessariamente uma seleção em *corpora* de falas de crianças: aqueles dados que não se ajustam aos tipos abstratos (categorias e regras) não podem ser analisados, são descartados e tratados como ‘irrelevantes’.

A citação acima esclarece o sentido de um enunciado de De Lemos (1982), freqüentemente utilizado, quando afirma que muitas manifestações da fala da criança são “higienizadas”. Nos moldes da tradição de descrever a estruturação sentencial na fala de crianças, erros e imitações são descartados porque não representariam um conhecimento categorial, gramatical. Vê-se que os temas da inconsistência teórica e da aplicação (ou da inconsistência metodológica) têm relação com o tema da higienização, como demonstram as autoras acima citadas (no prelo). Articulados, os três circunscrevem a direção metodológica traçada por De Lemos (2002), que é tomar o diálogo como unidade de análise e o erro como dado de eleição. Fica-se, com isso, perto da interação dialógica e da fala de crianças.

Note-se com isso que De Lemos (2002) toma posição frente ao sociointeracionismo e marca sua distância, inclusive no que se refere ao problema da intersubjetividade. Ao assumir o compromisso com a fala da criança e reconhecer a ordem própria da língua,

assume que interação é diálogo e que as conseqüências teóricas derivadas dessa proposta partem do reconhecimento da opacidade dos significantes e, portanto, de uma não-coincidência entre os falantes, daqueles que habitam uma língua.

Com isso, entende-se, aqui, que o pesquisador, voltado para o estudo das patologias da linguagem, tem um compromisso com as questões acerca da linguagem. Explicando melhor, ele deve se interrogar sobre as falas estranhas (que não coincidem com outras falas) e formular questões acerca delas. No caso deste estudo, o que fez questão foi o processo de espelhamento na aquisição da linguagem por crianças com problemas na fala.

Sendo assim, esta pesquisa tomou o espelhamento como lugar e ponto de partida para uma reflexão teórica sobre a questão da aquisição da linguagem por crianças diagnosticadas com atraso de linguagem. Para tanto, teve o seguinte objetivo:

- 1) Investigar como o espelhamento – que marca a relação mãe-criança no momento inicial da constituição da criança enquanto sujeito de linguagem – estaria acontecendo na relação entre a criança com atraso de linguagem e seu terapeuta.**

Para introduzir a questão acima, começamos por discutir o conceito de espelhamento postulado por De Lemos (2002). Com o espelhamento a autora mostra que a fala da criança não é fruto de geração espontânea, mas determinada pela fala do outro. Surge daí a noção de dependência dialógica da fala da criança à fala do adulto. Explicando melhor, no espelhamento, a criança incorpora fragmentos da fala do outro – fragmentos que retornam para uma cadeia/texto – e antecipa-se ali como falante. Esse movimento entre falas – entre todo e parte – é decisivo no que diz respeito à aquisição da linguagem e, conseqüentemente, ao processo de subjetivação. O outro/falante, ao incorporar os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer os reconhece como fala e a criança como falante. Neste sentido, o processo de espelhamento descreve uma incorporação de mão dupla.

As incorporações de fragmentos não são seletivas, a criança responde a fala do outro através de incorporações de diferentes partes do enunciado do seu interlocutor (que num primeiro momento é a mãe) o que aponta para o processo de espelhamento como constitutivo do diálogo e, conseqüentemente, do sujeito falante. Duas conseqüências são

retiradas dessa constatação de De Lemos (1985, 2002): a primeira é que tal incorporação não reflete saber sobre a linguagem e a segunda é que a fala da criança é indeterminada do ponto de vista sintático, semântico e pragmático.

O espelhamento “leva à constatação de que interrogar-se sobre quem fala na fala da criança implicava a impossibilidade de descrição do conhecimento lingüístico de que essa fala seria evidência”, afirma De Lemos (2002, p. 49). Neste contexto teórico houve, então, a suspensão da relação cognitiva sujeito – objeto como motor da aquisição da linguagem e uma recusa da interação como uma relação dual. “Ao apontar para um terceiro implicado no espelho (o próprio espelho), a figura que se insinuava era outra: a de uma estrutura triádica (criança, outro, espelho), explicam Lier-De Vitto e Carvalho (no prelo).

Convém destacar que “o espelho é a língua que, em sua alteridade, leva à produção de uma combinatória singular que retorna” (Lier-De Vitto e Carvalho, no prelo) na escuta do investigador através de produções enigmáticas, como é o caso da fala sintomática da criança que será abordada neste estudo.

Esta pesquisa procurou, portanto, entender melhor o espelhamento e sua importância no processo de aquisição da linguagem por crianças com diagnóstico de atrasos de linguagem, “apreender o modo de presença de um sujeito na linguagem” (Lier-De Vitto, 2000). Foi arregimentado um conjunto de discussões sobre a linguagem elegendo, para isso, um corpo teórico em que a fala, o falante e o erro sejam categorias problemáticas (Lier-De Vitto, 1994). Dessa forma foi com base na teoria de Cláudia de Lemos em Aquisição de Linguagem que esta pesquisa fundamentou-se teoricamente. Isso porque foi considerado imprescindível e essencial à terapêutica a investigação da fala de pacientes, uma vez que a técnica de intervenção na clínica da linguagem deve necessariamente ser condizente com o diagnóstico de patologia de linguagem e responder à singularidade de um quadro e de um caso. A instância clínica é espaço inequívoco em que o atraso na aquisição da linguagem emerge como *questão de linguagem* a partir de que outras questões podem e devem ser levantadas: questões relativas à fala, ao falante, e à intervenção/interpretação do terapeuta.

É importante assinalar que os atrasos de linguagem surgem como “um sintoma”, o que o coloca fora do escopo da Lingüística e de suas subáreas. De acordo com Lier-De Vitto & Arantes (1998) a oposição correto-incorreto, possível-impossível não abrange o “patológico”, e nem a dicotomia normal *versus* patológico é abarcada pela Lingüística –

essa última é uma oposição que diz respeito à clínica (Lier-De Vitto, 1999). Trata-se de compreender que o efeito de patologia na fala é inequívoco e instantâneo, e que a superfície da fala é atingida e afeta o outro imediatamente. Portanto, o sintoma na fala é entendido nesta pesquisa como *uma marca na fala que fala do sujeito*, explicando melhor, diz de sua condição problemática como falante que expõe o sujeito em falta-falha, faz sofrer e o isola dos demais falantes de sua língua. O que parece sustentar a existência e a permanência de um campo de estudo sobre os sintomas na fala é que o efeito de patologia na fala *faz sofrer*, pois é uma expressão de uma fratura na ilusão de semelhante (que descostura o laço social). E, também, da fragmentação da ficção de si mesmo, que tem como efeito a queda da ilusão de força da “regulação cognitiva” sobre si e sobre a linguagem (Lier-De Vitto, 2003, p. 04).

Partindo do princípio que o efeito sintomático na fala é inequívoco (Lier-De Vitto, 2001), é possível afirmar que ele gera um esgarçamento no tecido do laço social. É a expressão do mal-estar do sujeito que habita uma língua, ou melhor, que não habita uma língua tendo em vista os diversos momentos onde o sujeito não é reconhecido como falante por seus interlocutores. O sujeito sentirá os desarranjos interacionais provocados por sua fala – uma dissimetria marcante se instala entre falantes de uma língua, mesmo que não haja impedimento na comunicação. Aqui, a dissimetria não é momentânea e não pode ser superada através de estratégias cognitivas que possam favorecer localmente o processo de comunicação. Elas não conseguem encobrir ou disfarçar o drama do sujeito que se estranha como falante ou que aparece como estranho para o outro-falante.

Sendo assim, este trabalho ratifica a pertinência do Interacionismo de Cláudia de Lemos como fio de sustentação teórico para o entendimento das questões levantadas, bem como, sua vinculação com a Psicanálise Lacaniana. Aqui, também, a linguagem é entendida como um funcionamento simbólico e o sujeito em questão é o do inconsciente. Bem como, o sintoma é uma formação do inconsciente, regido pelas leis da metáfora e da metonímia (temas que serão desenvolvidos ao longo do mapa teórico aqui traçado).

Diante do exposto, entendemos, nesta pesquisa, que o operador metodológico para o estudo do espelhamento na fala patológica é a marca do caso de Dumézil (1989/92). Pois, como será demonstrado, é o que distingue um caso dos demais e é o que coloca o pesquisador da linguagem diante da singularidade dos dados. Tem um compromisso

com a singularidade, tendo em vista que um caso não é prévio, ele se costura a medida que a relação entre o investigador e os dados vai ocorrendo. Isso porque a causa do sintoma não é genética, mas a escolha indelével do sujeito, é o signo de sua singularidade. E, quando se trata do sintoma, o que se impõe é a singularidade que faz emergir o caso único.

Neste contexto, o **Capítulo 1** busca um resgate da visão teórica fundamental sobre o espelhamento e sua importância no processo de aquisição da linguagem pela criança.

Posteriormente, o **Capítulo 2** visa apresentar as principais concepções teóricas sobre a linguagem, dando ênfase especial à perspectiva Estruturalista (escola francesa), referência teórica norteadora nesse estudo.

Em seguida, o **Capítulo 3** discute o Interacionismo de Cláudia de Lemos, referência teórica central desta pesquisa, abordando seus conceitos sobre linguagem e sobre a relação sujeito-língua-outro. Neste momento, a visão Estruturalista Lacaniana sobre a constituição do sujeito toma destaque como referencial teórico essencial para pensar a relação entre sujeito e linguagem.

O **Capítulo 4** aborda, mais especificamente, as patologias da linguagem ressaltando os aspectos de sua constituição como expressão lingüística que podem contribuir para o estudo do espelhamento no tocante à relação entre o sujeito e a língua durante o processo de aquisição da linguagem.

O **Capítulo 5** consta da discussão do conceito da *marca do caso* como operador metodológico deste estudo, da caracterização do sujeito e do detalhamento dos procedimentos metodológicos.

O **Capítulo 6** apresenta os dados obtidos através de uma descrição pormenorizada da fala da criança que participou deste estudo.

O **Capítulo 7** realiza uma interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos que norteiam este estudo.

Por fim, o **Capítulo 8** consta da retomada da questão principal da investigação, no qual algumas considerações serão formuladas, a partir dos dados obtidos e a articulação teórica realizada, destacando-se os principais achados desse estudo.

Capítulo 1

De *infans* a falante: o espelhamento em aquisição da linguagem

Pesquisadores de aquisição da linguagem têm se preocupado em tentar explicar a mudança de uma condição de *infans* para uma condição de falante durante a trajetória lingüística da criança. Isto implica em dizer que procuram compreender o movimento que vai da falta à presentificação da linguagem na criança.

O termo especularidade é utilizado por De Lemos (1981 – 1982) para caracterizar um dos processos dialógicos descritivos e explicativos das mudanças que ocorrem na fala da criança durante a sua trajetória na aquisição de linguagem. A autora enuncia que “a fala da criança não ocorre num vácuo lingüístico” (1985, p.23), quer dizer, essa fala não é geração espontânea, mas determinada pela fala do outro. Tal afirmação remete à noção de “dependência dialógica”, que subsidia a de “processos dialógicos”, assumidas como determinantes da aquisição da linguagem, a saber: especularidade, complementaridade e reciprocidade. Deve-se dizer que, deles, o de maior rendimento teórico e empírico foi o de especularidade.

O conceito de especularidade, inicialmente, foi definido, segundo Arantes (2001 citando De Lemos, 1981), como o processo de incorporação pela criança do enunciado do adulto e entendida como determinante da entrada da criança na linguagem. Dessa forma, a fala da criança vem da fala do outro e haveria, portanto, uma relação formal entre os enunciados do adulto e os enunciados da criança. Pode-se dizer, ainda, que sua centralidade e importância teóricas estão relacionadas a sua dupla atribuição, a saber: de ser a “porta de entrada” da criança na linguagem e de ser “constitutiva do diálogo” (De Lemos, 1985, p. 29 em Arantes, 2001).

De Lemos (2001) afirma que ao defrontar-se, no início de seu trabalho em Aquisição de Linguagem, com a fala inicial da criança, não pôde deixar de se surpreender com algo que a leitura holofrástica¹ dessa fala não podia senão apagar. Ou seja, com o fato de que as primeiras palavras das crianças eram nada mais que a

¹ Para os primeiros estudiosos da lingüística, entre os quais De Lemos (2001) destaca Grace de Laguna (1927), “o que foi cunhado como *single-word speech* ou *fala de uma só palavra* deveria ser tratada como *holófrase*, termo utilizado nessa literatura para dar um estatuto de sentença/enunciado completo ao fragmento ou palavra isolada na fala inicial da criança, com base na intenção comunicativa da criança, inferida de seu suposto contexto de enunciação”, (De Lemos, 2001, p. 01).

incorporação, esse foi o termo utilizado naquele momento (De Lemos, 1981), de parte do enunciado da mãe. “Primeiro, de enunciados imediatamente precedentes e, depois, de enunciados oriundos de situações anteriores. O episódio 1 é uma instanciamento dessa incorporação imediata e o 2, de incorporação diferida”, (De Lemos, 2001, p.03).

Episódio 1²:

(Depois do almoço; criança (C.) sentada no cadeirão, ao lado da mãe,(M.))

M.: Cê qué descer?

C: qué

M.: Você qué decê?

C.: decê

(Luciano 1;7)

Neste episódio 1, pode-se observar que a criança faz uma incorporação imediata dos termos ‘qué’ e ‘decê’ vindos da fala de sua mãe, ou seja, a criança faz uso de enunciados imediatamente precedentes oriundos da fala de seu interlocutor, neste caso a mãe.

Episódio 2³:

C.: (traz para M uma revista tipo *Veja*.)

C.: é nenê/ o auau

M.: Auau? Vamos achar o auau?

Ó a moça tomando banho.

C.: ava? eva?

M.: É, tá lavando o cabelo.

Acho que esta revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: Só tem moça, carro, telefone.

C. Alô?

M.: Alô, quem fala, é a Mariana?

(Mariana 1;2.15)

² Fragmento retirado de De Lemos, C. (2001) – Sobre fragmentos e holófrases – Anais do Encontro organizado pelo LEPSI – USP/SP, p. 03.

³ Fragmento retirado de De Lemos, C. (2001) – Sobre fragmentos e holófrases – Anais do Encontro organizado pelo LEPSI – USP/SP, p. 03

No episódio 2 observa-se que a criança faz uma incorporação diferida, ou seja, a criança utiliza enunciados procedentes de situações anteriores de interação com a mãe. Pode-se inferir isso ao se verificar a relação entre os enunciados ‘tomando banho’, vindos da mãe, com os enunciados ‘ava?’ e ‘eva?’ vindos da criança. E, ainda, na relação entre os enunciados ‘telefone’ e ‘alô?’, da mãe e da criança respectivamente.

A esse fenômeno De Lemos (1981) nomeou processo de especularidade, qualificando-o como constitutivo do diálogo mãe-criança, assim como da aquisição de linguagem, já que assinalava a entrada da criança na língua em funcionamento no outro, como referido anteriormente.

Arantes (2001) afirma que a especularidade articula fala da criança e interpretação do outro, decorrendo disso seu assento teórico particular que a distingue do inatismo e do empirismo. A especularidade, desde o princípio, foi entendida como processo distinto da imitação, que correspondia à reprodução, pela criança, de um comportamento do adulto, visto como modelo, no cerne das teorias de aprendizagem. Sobre isso De Lemos (2002, p. 03) explica que:

[...] especularidade foi o termo que, então, me serviu para escapar ao termo "imitação" e, mais ainda, para dar reconhecimento à importância da noção de espelhamento no outro, oriunda de Baldwin (1899) e mais tarde elaborada por Wallon (1949). Naquele momento, eu desconhecia a forma subversiva que a esse conceito tinha dado Lacan (1949/1966).

De Lemos (2002) esclarece que a especularidade estava, em última instância, relacionada à noção de reflexo ou espelho formulada por Baldwin e reinterpretada por Piaget em *Logique génétique et sociologie* de 1928, como imitação recíproca. Sobre isso afirma:

[...] posso dizer hoje que a posição tomada com relação a esse fenômeno assentava sobre a referência feita por Piaget (1928) a Baldwin (op.cit.), ao indicar a possibilidade de conceber o que ele, Piaget, chamava de imitação recíproca – a criança repete a mãe, a mãe repete a criança – como a reflexão (no sentido literal) da criança no outro e do outro na criança. Ao que acrescentava, sob a forma de questão, se não podia ser o caso de ‘mesmo em seus inícios, o fato de imitar outro e de objetivar assim seu eu em pessoas distintas não seria uma fator importante na objetivação de seu [da criança] universo’ (Piaget, op.cit.: 198), (De Lemos, 2002, p. 04).

Arantes (2001) refere que a idéia de imitação recíproca, ao ressaltar a face reversível da imitação, permitia considerá-la como processo constitutivo e não de aprendizagem. Isto, tendo em vista, que se estava colocando em cena uma criança que tem sua fala refletida na do outro, no espelho, e não um aprendiz, que está frente a um modelo a ser reproduzido, dotado de capacidade analítica para eleger o que imitar da fala do seu interlocutor. Essa noção de espelhamento, a despeito de seu caráter dual ou intersubjetivo, que excluía a língua, permitiu interrogar a linguagem como objeto de conhecimento e colocar a questão do sujeito de um modo que distanciava a teoria de De Lemos (1981 – 1982) tanto do Piaget de 1928 quanto de Baldwin.

Nesse sentido, a especularidade irá encontrar suporte na noção de “reflexo” e de “espelho” porque estará dizendo do jogo dialógico, de incorporações mútuas entre a fala do adulto e da criança. É importante salientar, que aqui se trata de repetição e não de reprodução. Isto, porque, a repetição implica sempre a diferença, dizendo melhor, implica um jogo que envolve o mesmo e o diferente. Lemos (2002) diz que a especularidade, diferente da imitação, “é atravessada pelo jogo combinatório da estrutura”, (p. 145). A autora (2002) faz uma articulação na estrutura lingüística entre a criança e o outro, articula a diferença entre um falante a advir e um já falante, (Arantes, 2001). Fica aí entendido a razão em se insistir de que se trata de um processo que é dialógico e não de um processo de imitação de comportamento.

Num primeiro momento da teoria de Cláudia de Lemos, o conceito de especularidade vem como o indicador maior da relação entre os enunciados da criança e do adulto, tem sua especificidade em relação à repetição no sentido de que remete ao diálogo (e não à interação social ou à reprodução de comportamento); o que justifica a afirmação de que a aquisição da linguagem é consequência do *jogo da linguagem sobre a própria linguagem*. Dessa forma, importa na especularidade a noção de diálogo. De Lemos (1985), afirma que a especularidade compreende um movimento de incorporação de fragmentos da fala do outro. Essa autora (1985, p.24) nos diz que:

[...] a contribuição lingüística da criança ao diálogo consiste em responder por meio de incorporações de diferentes partes do enunciado da mãe, o que aponta para o processo de especularidade como constitutivo [do diálogo].

Nesse sentido, a especularidade, que diz de uma repetição, pela criança, da fala do outro, diz também e acima de tudo, de uma dependência constitutiva, qual seja, a de que

a criança só pode falar a partir da fala do outro. Esse é o aspecto fundamental do conceito de especularidade. É por meio dele que De Lemos afasta-se da tendência dominante na área da Aquisição da Linguagem de explicar o desenvolvimento lingüístico por meio da atribuição de capacidades/habilidades cognitivas à criança.

O processo de especularidade pôde permitir uma análise da fala da criança, que é resistente a uma descrição categorial, como essencialmente ligada à fala do outro. Ou seja, explica Arantes (2001, p. 254):

[...] se uma análise lingüística *stricto sensu* da fala da criança, tomada ‘em si mesma’, foi barrada, os processos dialógicos – e especialmente o de especularidade – vinham como o instrumento para uma ‘análise alternativa’ e inseridos no arcabouço da ‘elaboração de uma metalinguagem’ inusitada (Lemos, 1982), que representaram a possibilidade de abordar, ‘no diálogo’, a indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala da criança.

Uma questão instaurada pelo processo de especularidade se refere à noção de sujeito epistêmico; a especularidade abalou esta noção de sujeito suposto na grande maioria das pesquisas em aquisição da linguagem. A especularidade irá assinalar um processo em que “a palavra da criança não é da criança, está ali na sua voz, mas vem de outro lugar”, (Arantes, 2001, p. 254).

Fica afastada, então, a idéia de conhecimento, já que a especularidade vem articulada à indeterminação categorial da fala da criança, nos diz Arantes (2001). Essa autora (2001) continua afirmando que o conceito de especularidade exclui o de sujeito psicológico, o de sujeito fonte de seu dizer. De Lemos (2002) refere que a especularidade irá colocar em causa o sujeito tendo em vista que esta revela a sua alienação como uma dimensão constitutiva, que estaria no cerne de todas as transformações simbólicas que a fala do sujeito opera.

Foi visto que a especularidade está articulada à alienação da criança e indiferenciação de sua fala. Porém, afirma Arantes (2001), no primeiro tempo da teoria, tratava-se de uma indiferenciação inicial a ser superada. Em *A sintaxe do espelho* (1986), citado em Arantes (2001), o espelho seria uma fase que levaria a criança a “objetivar o mundo e subjetivar-se através do outro” (De Lemos, 1986, p. 13) citado em Arantes (2001, p. 255) que, ao espelhar o comportamento da criança, estaria permitindo “através do que é visto como semelhante dar conta do que é, na origem do movimento, diferente. Ou em outras palavras, subjetivar-se objetivando-se no outro” (De Lemos,

1986, p. 13) citado em Arantes (2001, p. 255). A referida autora (2001) afirma que para Wallon, autor que inspirava o trabalho de De Lemos, a indiferenciação era um momento a ser superado e, assim, também o deveria ser a alienação que, conseqüentemente, perderia sua força constitutiva determinante.

A especularidade parecia dar conta do modo de entrada da criança na linguagem, esse processo atestava um fenômeno e retinha seu valor descritivo, no entanto ele não permitia explicar a mudança na fala da criança. O erro, as produções faltosas exigiam um esforço de teorização que motivou o “salto teórico” de 1992 (expressão de De Lemos). Revisitada por uma teoria de linguagem – Saussure e Jakobson – e por uma teoria de sujeito – Lacan – a especularidade reteve seu marco de sustentação da diferença entre a proposta teórica de De Lemos e outras no campo de Aquisição da Linguagem, propostas que se estruturavam nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Cognição.

1.1. Os Processos Metafóricos e Metonímicos

Em 1992 com o trabalho intitulado *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança*, De Lemos procura demonstrar em que a posição por ela defendida difere daquela defendida pelos psicólogos sócio-construtivistas que colocavam em relação processos intersubjetivos e a linguagem.

Segundo De Lemos (2002, p. 50) a proposta sócio-construtivista tinha por objetivo:

[...] dar conta da construção do sujeito humano, enquanto sujeito de conhecimento, a partir de seu ser biológico e de sua transformação em ser histórico-cultural, através da elaboração dos processos de transmissão da ordem cultural, ancorados tanto no adulto quanto na linguagem. O primeiro, em seu estatuto de mediação necessária na relação sujeito-objeto; a segunda enquanto instrumento que serve à natureza conceitual dessa relação.

A transformação qualitativa que viria como resultante da relação criança-adulto seria definida pela transformação de processos intersubjetivos em processos intra-subjetivos. Uma outra transformação qualitativa, mediada pela primeira, adviria da operação com o signo, este concebido enquanto um terceiro elemento que quebraria o vínculo natural entre a criança/sujeito e o mundo/objeto, abrindo o caminho para a abstração do conceito, nos diz De Lemos (2002).

De Lemos (2002) afirma que na primeira ordem de transformações a fala do adulto dirigida à criança é o motor da operação a ser interiorizada – intra-subjetiva. A segunda diz respeito a língua/linguagem. Neste momento a autora (2002, p. 51) se questiona:

Mas, como, através do adulto e de sua fala, a criança teria acesso a língua/linguagem, já que esta, ainda que reduzida a signos e abordada pelo viés do significado, colocava em cena a materialidade significante como um terceiro? Enfim, o que daria à substância fonética – aos sons da fala do adulto – o estatuto simbólico que implicaria a significação, quebrando o vínculo supostamente natural da criança com os sons? Ou ainda: o que, do outro ou de sua fala, mediará o acesso da criança ao que na língua se furta à percepção, à apreensão imediata pelos sentidos?

Para De Lemos (2002) a aquisição de linguagem implica mudanças, sendo assim, a questão que se impõe é de como proceder diante do mistério que envolve seu ponto de partida. Uma saída teórica vislumbrada, refere a autora (2002), ocorre no encontro com a obra de Lacan e o que nela remete a um Saussure “que a Lingüística tinha descartado, aquele que tentou apreender as propriedades mínimas da língua, situadas aquém do que se trata como evidente: unidades, classes e categorias” (De Lemos, 2002, p. 51).

A autora (2002) prossegue afirmando que a fala da criança se mostrava como determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à depreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança. Era essa fala que a criança apresentava diante da tentativa de apreendê-la como evidência de conhecimento da língua. Apesar disso tudo, havia algo a dizer da língua nessa fala, algo sobre o funcionamento da língua na fala inicial da criança ou sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; “algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos erros enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições” (De Lemos, 2002, p. 51).

Nesta teoria, essa possibilidade de dizer algo sobre um movimento que poderia dar lugar à mudança foi possível através, primeiro de uma releitura de Saussure em que se deu destaque à teoria do valor, o conceito de sistema como sistema de relações – e não de unidades – regidas pela pura diferença. Segundo, por uma releitura de Jakobson sobre os processos metafóricos e metonímicos, em que as relações associativas e as relações sintagmáticas de Saussure foram reinterpretadas a partir das figuras de

linguagem, a saber, a metáfora e a metonímia, tidas como sua “expressão mais condensada”, (Jakobson, 1963 [1956], p. 61 citado em De Lemos, 2002, p. 51)⁴.

De Lemos (1992) indica que a natureza sintática da língua consegue ser melhor explicada pelos processos metafóricos e metonímicos que pelas relações associativas e as sintagmáticas, embora considere que tais processos ainda não são suficientes para explicar fenômenos específicos da sintaxe que ocorrem durante o processo de aquisição da linguagem. Entretanto, acrescenta que isso não impede de reconhecer as possibilidades que esta interpretação proporciona para a descrição de fenômenos e a compreensão de problemas que oferecem resistência às teorias que partem de categorias e estruturas previamente constituídas.

Sobre essa passagem das relações associativas e sintagmáticas para os processos de metáfora e metonímia Cláudia de Lemos (1992, p.128) afirma:

O Estruturalismo como programa teórico pode, do meu ponto de vista, servir como base para responder a essas questões. Em primeiro lugar, porque permite dar conta do processo pelo qual o léxico é categorizado e também permite considerar a relação de equivalência dessa categorização com a formação de estruturas. Em segundo lugar, a medida que os processos metafóricos e metonímicos responsáveis por essa categorização são interdependentes, não é possível supor a aquisição ordenada de componentes: supor por exemplo que o léxico preceda e condicione a aquisição da morfologia e da sintaxe.

É importante salientar que há pouca coisa que diferencie esses dois processos: ambos são interdependentes, o que não justificaria manter os processos metafóricos e metonímicos como os únicos capazes de tal relação. Contudo, não é a toa que Cláudia de Lemos procura outra forma de entendimento das estruturas da língua na criança. Em sua teoria, ela busca esclarecer às diferenças para além da teoria de Saussure.

Uma das principais diferenças que se apresenta é quanto ao objeto de estudo. Para Saussure o objeto é a língua enquanto sistema e não o modo de funcionamento na fala individual, dessa forma, observa-se que o sujeito não está contemplado no funcionamento da língua desde Saussure, afirma Silveira (2005).

Foi a partir desse impasse de Saussure que Jakobson produziu algo. Ou seja, enquanto Saussure toma como objeto a língua como um sistema e deixa de fora o sujeito, Jakobson propôs um funcionamento que apreendesse justamente o individual.

⁴ Os conceitos teóricos de Saussure e Jakobson serão discutidos no tópico seguinte.

Silveira (2005, p. 88) afirma que “não foi Jakobson quem pôde explicitar melhor o que era o individual, excluído por Saussure e recuperado por ele”.

Sobre esse impasse de Saussure, Cláudia de Lemos (1995) é bastante específica quando determinou a passagem das relações para os processos ao afirmar que no momento em que Saussure define a língua como um sistema que tem uma ordem própria, ele exclui da lingüística tudo que pertence ao campo da fala, da esfera do sujeito. Cláudia de Lemos (1995, p. 12) afirma:

Contudo, o que é excluído retorna como indagação sobre o espaço livre que a língua deixa para o ‘próprio da fala’, identificado por ele à ‘liberdade de combinações’, (CLG; p. 144). O individual que retorna, então não é o mesmo que foi excluído enquanto instância fisiológica e psicológica determinante do lingüístico que se dá no signo como imagem acústica e como conceito. O individual que retorna é o que se dá na esfera da fala, definida como espaço do não previsto, onde se pode exercer a ‘liberdade de combinações’.

A autora define como objeto da lingüística exatamente o que foi excluído por Saussure, ou seja, a irrupção na cadeia da fala do que é imprevisível no funcionamento da língua. O que se conhece é o movimento, não o efeito (Silveira, 2005). Assim, Cláudia de Lemos (1995) se questiona sobre como manter a dicotomia língua vs. fala. Concluindo apontando uma diferença crucial entre Saussure e Jakobson sobre essa questão:

Em contraste como o indivíduo saussureano, o ‘locutor individual’ de Jakobson está submetido às unidades estratificadas no código, mas tem no texto seu domínio de expressão. Para Saussure o indivíduo está sempre sujeito a um funcionamento da língua, já que restrição e imprevisibilidade não se distribuem de forma desigual entre fonema e palavra, sentença e texto (De Lemos, 1995, pp. 15 – 16).

Verificamos que metáfora e metonímia trazem uma questão deixada em suspenso por Saussure, ou seja, “como o sujeito imiscui-se na estrutura?” (Silveira, 2005, p. 89). No entanto, é sabido que De Lemos não é solidária com a estilística.

Se, por um lado, reconhece o movimento de Jakobson de qualificar o individual para além da fala também na língua, por outro lado não lhe parece que tal articulação seja suficientemente forte para sustentar o seu empreendimento: apreender um movimento constitutivo (do quê?) na fala da criança”, afirma Silveira (2005, p. 89).

Podemos pensar que o que é da ordem da fala individual aparece na exposição dos fragmentos de fala investigados pelo pesquisador, pois, ao apontar o funcionamento dos mecanismos metafóricos e metonímicos na fala da criança, fica claro que a fala é lugar de emergência do sujeito. No entanto, De Lemos não deixa de insistir na língua imbricada com à fala especialmente ao analisar os dados. É neste ponto que a autora manifesta a radicalidade de sua proposta ao trazer em questão a relação da fala da criança com a fala do outro. Explicando melhor, De Lemos traz que a fala da criança está submetida à fala do outro e este submetimento se dá por meio dos processos de metáfora e de metonímia, no entanto, não há previsibilidade na fala da criança. É exatamente na ruptura que se pode sustentar que houve alguns desses processos.

Os processos metafóricos são definidos pela substituição, em uma estrutura, de um significante por outro, e os processos metonímicos pela combinação ou contigüidade na relação de um significante a outro. A metáfora e a metonímia remetem, a primeira, ao efeito de substituição e, a segunda, ao efeito da combinação/contigüidade. Esses processos permitiam, na visão de De Lemos (2002), apreender a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança.

Observem-se os seguintes episódios analisados pela autora (1992):

Episódio 3⁵:

C.: (traz para M uma revista tipo *Veja*.)

C.: é nenê/ o auau

M.: Auau? Vamos achar o auau?

Ó a moça tomando banho.

C.: ava? eva?

M.: É, tá lavando o cabelo.

Acho que esta revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: Só tem moça, carro, telefone.

C. Alô?

M.: Alô, quem fala, é a Mariana?

(Mariana 1;2.15)

⁵ Episódio citado em De Lemos (1992, 2001 e 2002)

Segundo De Lemos (2002) seria a relação de contigüidade, ou seja, o processo metonímico, que estaria permeando o diálogo acima. Neste sentido, haveria uma dominância do processo metonímico na fala inicial. Poderia se inferir desse diálogo, que *é nenê/ o auau* é um fragmento do discurso da mãe em situações de *ler/ mostrar figuras em revistas* que se desprende de um texto para pôr em evidência uma situação, uma cena anterior. Da mesma maneira, os fragmentos *ava? eva?* Foram convocados, metonimicamente, pela expressão *tomando banho* presente na fala da mãe. Essa expressão foi tomada como parte de um todo, o texto, este último se torna presente através de uma outra parte/ fragmento, *ava?*. Essa interpretação pode ser feita também na relação entre o enunciado da mãe, *telefone*, e *alô*, no enunciado da criança. Neste episódio, poderia se observar que a especularidade estaria ocorrendo através de processos metonímicos. Note-se que tanto o texto metonimicamente presente através de um fragmento, quanto aquele em que está integrado o fragmento que veio a convocar, metonimicamente, outros textos, são sustentados, ancorados pela fala da mãe.

Episódio 4⁶:

(Quando C faz muito barulho, a mãe a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante o episódio, C brinca com uma bola).

M: Esta bola faz muito barulho.

C: A Fávía é nananda.

M: É, a Flávia está nanando e você fica fazendo barulho.

(Mariana: 1: 9.15)

Segundo De Lemos (2002), pode se observar que o processo metonímico se mostra neste diálogo através da relação entre o enunciado *barulho* vindo da mãe e o enunciado *A Fávía é nananda* vindo da criança. No entanto, é o erro nele contido que aponta para um outro tipo de relação, que dá a ver o vestígio de um processo metafórico que assinala um distanciamento do enunciado da mãe.

Com efeito, a substituição de *está* por *é*, assim como a de *nanando* por *nananda* traz à tona a ação entre a forma do presente progressivo *está nanando* e predicções nominais como *é bonito/é bonita, está bonito/está bonita*, em que *ser* e *estar* estão em oposição e em que é requerida a concordância do predicativo com o sujeito, explica De Lemos (2002). Esse processo metafórico estabelece, pela substituição, uma relação de

⁶ Episódio citado em De Lemos (1992 e 2002).

semelhança entre *ser e estar* e entre cadeias que do ponto de vista da lingüística são classificáveis como formas progressivas e frases predicativas. No entanto, esse efeito de semelhança é apenas uma parte do que essas substituições podem revelar sobre o cruzamento da cadeia manifesta com cadeias latentes e de seu deslocamento de outros textos. Seria, então, possível, atribuir uma natureza metafórica à relação entre o termo substituído e o termo latente, entre o que foi chamado de cadeia manifesta e cadeias latentes, na medida em que essa relação produz uma ressignificação desses termos enquanto associados em uma classe definida por uma propriedade estrutural.

O que o episódio 4 mostra, através do deslocamento, e, em contraste com o episódio 3, é um processo metonímico desencadeado pelo próprio enunciado da criança e o aparecimento de cadeias latentes nas posições em que ocorre a substituição que sinaliza o processo metafórico. Assim, essa solidariedade entre os dois processos no âmbito do próprio enunciado da criança e, por outro lado, a dominância do metafórico sobre o metonímico que pode ser inferido da relação entre o manifesto e o latente aponta para uma outra relação da criança com a fala do outro e com a língua que essa fala também representa. Então, segundo De Lemos (2002), não seria na fala imediata e precedente da mãe que está a cadeia que oferece sustentação à fala da criança, mas, no âmbito do próprio enunciado da criança que se encontra esta cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes.

“A fala da criança, o *corpus*, não é o sujeito como se poderia pensar, mas é uma espécie de testemunho do sujeito”, afirma Silveira (2005, p. 90). A criança deixa vir a tona o que, modificado, é distinto do que estava presente na fala do adulto, mas guarda nitidamente, nessa nova cadeia de significantes produzida pela criança, a fala do adulto. É aí onde existe essa diferença sutil entre os significantes de uma cadeia e outra que De Lemos localiza a sua descoberta. Naquilo que se pode escutar da fala da criança, uma fala imbricada com a língua mostra o esboço de uma passagem na língua.

Neste contexto, para uma melhor compreensão dos conceitos acima discutidos, faz-se necessário uma explanação de alguns pontos das teorias de Saussure, Jakobson e Lacan.

Capítulo 2

Conceitos Teóricos Fundamentais

2.1. O Estruturalismo de Saussure

Ferdinand de Saussure (1987) teve fundamental importância na lingüística, pois deu à linguagem um papel essencial, instituindo a lingüística como ciência. Afirma que uma lingüística científica só poderia ser estabelecida a partir da definição de seu objeto próprio, então, retira da realidade heteróclita e multiforme da linguagem o objeto da ciência lingüística: a língua. A primeira grande contribuição deste teórico foi a introdução da dicotomia entre a língua e a fala, bem como, a relação destes dois elementos com a linguagem. Para Saussure (1987), o primeiro ponto a destacar é a integração da língua à linguagem. Dessa forma, a língua seria uma parte determinada da linguagem, sua parte essencial, um todo em si mesma, um princípio de classificação, “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (Saussure, 1987, p. 16). Por seu lado, a linguagem, seria multiforme e heterogênea, encontrando-se situada em vários campos – ao mesmo tempo física, fisiológica e psicológica. É, no âmbito dessa faculdade híbrida, de aspectos (multiformes e heterogêneos) que não a deixam ser definida com precisão, que a língua surge como um todo. Ademais, a inclusão da fala, no âmbito desse todo, passa a constituir a linguagem, como o todo maior.

Evitando estéreis definições de palavras, distinguimos inicialmente, no seio do fenômeno total que a linguagem representa, dois fatores: a língua e a fala. A língua é para nós a linguagem menos a fala. Ela é o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a um sujeito compreender e fazer-se compreender (Saussure, 1987, p. 92).

Antes disso, segundo o próprio autor (1987, p. 07), “a ciência que se constituiu em torno dos fatos de língua passou por três fases sucessivas”. A primeira foi a da Gramática Normativa que “desprovida de qualquer visão científica da própria língua visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas” (1987, p. 07). A segunda foi a da Filologia que “apega-se muito servilmente à língua escrita esquecendo a forma falada” e também onde “a língua não é o único objeto” (1987, p. 07). E, ainda, uma terceira que foi a Gramática Comparativa que não se

constituiu como a verdadeira ciência da lingüística porque “jamais se preocupou em determinar a natureza de seu objeto de estudo” (1987, p. 07). Para Saussure sem um objeto de estudo uma ciência não pode ser capaz “de estabelecer um método para si própria” (1987, p. 10).

Ao estabelecer a sua teoria, Saussure rompe com essa seqüência de estudos que não conseguiram instituir um objeto científico, apesar do foco dos mesmos terem sido os fatos de linguagem. Assim, apesar de Saussure reconhecer que os estudos anteriores haviam preparado o caminho para a lingüística, com o estudo da língua cria uma descontinuidade e efetua um corte. Andrade (2003) citando Rodrigues (1975) afirma que Saussure representa não a continuação nem a convergência, mas o ponto de fuga em relação aos estudos anteriores. Segundo o referido autor (1975, p.09), para os antecessores de Saussure,

[...] a língua era considerada como uma realidade ontológica acabada, como objeto-problema dado. A grande novidade de Saussure será justamente a de rejeitar essa visão de um objeto dado e postular uma nova perspectiva teórica: o objeto lingüístico não é objeto-dado, mas objeto posto, constituído, produzido pelo trabalho de investigação.

Isto quer dizer que Saussure se opõe, em sua teoria, aos estudos que viam a língua como uma realidade em si, passível de ser desvendada a partir da observação e do trabalho analítico do lingüista. Ele introduz uma outra perspectiva: a da língua como objeto construído teoricamente. Então, Saussure (1987, p. 13) pergunta: “O que ela tem diante de si: (1) como matéria (2) como objeto ou tarefa?”

Sobre a matéria da lingüística, Saussure (1987, p. 18) responde que “a lingüística se ocupa da linguagem em qualquer época e de todas as manifestações de que ela se reveste”. No entanto, não é uma operação de análise e de generalização sobre essa matéria que indicará ao lingüista o objeto concreto e integral da lingüística. Ou seja, a multiplicidade de enfoques exposta através de dualidades e/ou dicotomias não serve como ponto de apoio ao estabelecimento de um objeto integral. Rodrigues (1975, p.38), citado em Andrade (2003), afirma que:

[...] a obra de Saussure faz um giro nos estudos lingüísticos, para perguntar não apenas sobre os dados elementares da linguagem, mas especialmente sobre os fundamentos que nos levam a determiná-los, isto é, que os levam a sua configuração. O que se julgava como um dado a partir do qual se deveria construir a ciência, apresenta-se para Saussure como a própria primeira questão da ciência.

Então, o que se nota é que com o afastamento dos métodos indutivos, que supunham a possibilidade de generalização a partir da observação do empírico, Saussure (1987) se distancia da busca do que ele chamava de dados elementares, estabelecidos por abstrações parciais, e vai em direção da explicitação de sua determinação enquanto efeito de relações numa cadeia. Dessa forma, responde a uma questão que se havia colocado sobre qual seria o objeto da lingüística, instituindo a língua como um objeto teórico. Para ele o que interessava acima de tudo era “deduzir as leis gerais” (1987, p. 13) com as quais se pudesse fazer referência a todos os fenômenos lingüísticos.

Para Saussure (1987, p. 120) “a língua não se apresenta como um conjunto de signos delimitados de antemão, dos quais bastasse estudar as significações e a disposição”, mas apresenta um “caráter estranho e surpreendente de não oferecer unidades perceptíveis à primeira vista” (1987, p.124). Entretanto, a ausência de unidades concretas imediatamente reconhecíveis não significava que sua delimitação não fosse fundamental para ele. Inclusive porque a língua, nessa teoria, é vista como um sistema baseado na relação entre unidades concretas.

Como já foi abordado anteriormente, nesse ponto a língua é o objeto de estudo da lingüística saussuriana. Esse autor (1987) introduziu a dimensão sincrônica do estudo da língua, por compreender que um estudo da língua, não poderia se resumir apenas a uma perspectiva diacrônica, ou seja, histórica. Nessa acepção, a história de uma palavra não seria capaz de dar conta de sua significação presente; pois esta depende do sistema de signos da língua. Por sua vez, esse sistema, sustenta-se num certo número de leis de equilíbrio que estão na dependência direta da sincronia.

Em sua teoria, Saussure (1987), desenvolve o conceito do signo. Inicialmente, exclui o conceito de coisa. Essa exclusão é a consequência da recusa de conceber a língua como uma lista de termos que se refere a outras tantas coisas, como elucida Arrivé (1999). Para Saussure:

O signo lingüístico não une uma coisa a um nome, mas, um conceito a uma imagem acústica. Esta última não é o som material, coisa puramente física, mas a marca psíquica desse som, a representação que nos é dada por nossos sentidos; ela é sensorial, e se nos ocorre chamá-la material, é apenas neste sentido e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (1987, p. 80).

O signo lingüístico aparece como uma entidade psíquica cujos dois elementos são instituídos, de imediato, numa relação de associação. Nessa perspectiva, o signo é a unidade lingüística formada pelo conceito – significado – e pela imagem acústica – significante. O signo, então, pode ser entendido como a associação de um significado a um significante. Assim, a cadeia falada é uma dupla cadeia. De um lado, encontra-se a cadeia dos conceitos (significado), e do outro, encontra-se a cadeia das imagens acústicas (significante), separados por uma barra. Graficamente representado por: s/S – significado sobre significante, (Saussure, 1987, p. 80). A barra, entre estes dois elementos, separa as duas cadeias. Assim, significante e significado são vistos como pertencentes a duas cadeias distintas e, inicialmente, separadas por uma barra.

Porém, um determinado significado não se associa, essencialmente, a um determinado significante, existe uma contingência na associação de um conceito à determinada imagem acústica. Isso foi chamado por Saussure (1987), o arbitrário do signo, por não existir, necessariamente, uma ligação entre um conceito e a montagem acústica que serve para representá-lo. Assim, o afirma:

[...] a palavra ‘arbitrário’ não deve dar a idéia de que o significante depende da livre escolha do sujeito falante... Queremos dizer que ele é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhuma ligação natural na realidade (1987, p. 83).

Esse aspecto da arbitrariedade do signo pode ser articulado à questão da aleatoriedade do signo observada nas patologias da linguagem. Nos atrasos de aquisição de linguagem, onde se observam distúrbios de linguagem, que vão dos mais leves aos mais severos, a estruturação das locuções estranhas serve à perfeição para demonstrar a diferença existente entre o caráter aleatório e o caráter arbitrário do signo. No que tange à linguagem, a teoria saussuriana permite elucidar, através da noção de signo lingüístico, essa possibilidade de associação aleatória de um significado e um significante. Isso é efeito de uma alteração específica da utilização do signo lingüístico,

que seria o instante em que o significante fica à mercê da livre escolha do sujeito falante. Segundo Dor, o que se tem é:

[...] um arbitrário do signo estritamente individual, subjetivo que, portanto, não é mais um arbitrário próprio da comunidade lingüística. Assim, na medida em que se trata o arbitrário do signo como próprio e pontual do sujeito, a associação significado/significante pode ser considerada como totalmente submetida às possibilidades de combinações aleatórias (1991, p. 30).

Diferentemente de combinações aleatórias, o caráter arbitrário do signo leva a uma outra propriedade do mesmo, a imutabilidade. Saussure (1987), ao propor a inexistência de uma relação necessária entre um significante e um significado, também preconiza que, uma vez escolhido, o significante se impõe à comunidade lingüística a que se refere. É dessa maneira que o signo torna-se imutável. Eis sua afirmação (1987, p. 102):

Não somente um indivíduo seria incapaz, se quisesse, de modificar no que quer que seja a escolha que foi feita, mas também a própria massa não pode exercer soberania sobre uma única palavra; ela está ligada à língua tal qual como ela é.

Tendo em vista o exposto, observa-se que, no pensamento saussuriano, o sujeito falante fica submetido às contingências da língua. O que leva a um caráter de fixidez e imutabilidade da mesma ao longo do tempo, devido a existência de um consenso adotado pela comunidade lingüística, em relação a ela. No entanto, é exatamente esta imutabilidade ao longo do tempo, que irá impor ao signo uma outra característica, a alteração.

Paradoxalmente, a alteração do signo surge como resultado da influência da prática social sobre o mesmo. Em outras palavras, “se é por ser imutável que o signo lingüístico pode perdurar, é também por perdurar no tempo que ele pode alterar-se”, explica Dor (1991, p. 32).

A alteração do signo ocorre tanto no significante como no significado. No significante, trata-se de uma alteração fonética, e, no significado, refere-se a uma modificação do conceito enquanto tal. A alteração de um significado será extensiva a uma modificação da compreensão e da amplitude de um conceito, ou, nas palavras de Saussure (1987, p. 89), “levam sempre a um deslocamento entre o significado e o significante”.

A alteração do signo está diretamente ligada à prática da língua no tempo, e a influência do fator tempo está intrinsecamente dependente da natureza do significante. Este por si só, já é uma seqüência fonemática que se desdobra no tempo, conforme Dor (1991). Nesse caso, por ser o significante postulado numa ordem seqüencial, para a língua ser uma estrutura, além de ser formada pelos signos (conjunto de elementos dados), supõe-se que leis governam esses elementos entre si. Dito de outra forma, os significantes se apresentam, na linha do tempo, um após o outro, formando uma cadeia, o que impede que dois elementos sejam pronunciados ao mesmo tempo. Saussure (1987) denominou essa característica de caráter linear do significante.

Essa característica leva a pensar em como os termos estabeleceriam suas relações entre si. Por conseguinte, definir a língua enquanto sistema de signos implica em considerar que, em todo estado de língua, tudo repousa sobre relações, conforme esclarece Arrivé (1999).

No entanto, para que se possam compreender as relações entre termos na teoria saussuriana é necessário abordar o momento em que a definição teórica de língua passa de um sistema de signos para um “sistema de valores puros” (Saussure, 1987, p. 130). No pensamento saussuriano a idéia de valor irá mostrar que não se pode considerar um termo como a união de um certo significante a um certo significado, ou seja, a união de um certo som com um certo sentido.

Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (Saussure, 1987, p. 132).

O valor é definido na teoria saussuriana como o resultado das relações que se estabelecem no sistema da língua. É distinto da significação, mas, tomado em seu aspecto conceitual, é considerado um efeito da mesma. Vejamos a significação tal como Saussure (1987, p.133) a representava, “ela não é mais que a contraparte da imagem auditiva. Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio”. No entanto, se de um lado o conceito surge como a contraparte da imagem acústica no interior do signo, por outro, “este mesmo signo é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua”, continua o autor (1987, p. 133). Então, o significado de um signo é dependente

da relação que ele estabelece com os outros dentro da cadeia. Isto porque “a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros” (Saussure, 1987, p. 133). Dessa forma, segundo o referido autor (1987), com o valor assim definido não é possível confundi-lo com a significação, ou seja, “com a contraparte da imagem auditiva” (1987, p.133).

Assim, se a parte conceitual do valor se constitui através de suas relações e diferenças com os outros termos da língua, o mesmo ocorre com sua parte material. Para Saussure (1987) o que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir uma palavra de todas as outras dentro de uma cadeia, pois são elas que irão levar a significação. Assim, “o significante lingüístico; em sua essência, não é de modo algum fônico; é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras” (Saussure, 1987, p. 138). É por isso que a imagem acústica não é confundida com o elemento tangível que lhe serve de suporte: a sonoridade é a matéria que a língua põe em jogo, ensina-nos (1987). Esse princípio é tão essencial, na teoria saussuriana, que se aplica a todos os elementos materiais da língua. As palavras se compõem com base em um sistema de elementos sonoros que formam unidades delimitadas e que não se confundem entre si. Entende-se daí porque “jamais um fragmento de língua poderá basear-se noutra coisa que não seja a sua não-coincidência com o resto (Saussure, 1987, p. 137).

Tendo em vista o exposto, como funcionaria, nesta teoria, essas relações entre os elementos num estado de língua? Na teoria saussuriana, a língua pode ser analisada segundo duas esferas distintas, a sintagmática e a associativa ou paradigmática. Cada uma das quais é geradora de uma ordem de valores e a oposição entre as duas faz compreender melhor a natureza de cada uma delas. Saussure (1987, p.142) diz que elas “correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua”.

As relações sintagmáticas estão ligadas ao caráter linear do significante. Isso porque, essas relações são as que se estabelecem entre as unidades consecutivas do discurso. Os elementos se alinham um após o outro na cadeia da fala e se combinam através das relações de extensão, (Saussure, 1987). Assim, um termo só adquire seu valor porque se opõe a um ou mais termos, dentro de um sistema de unidades consecutivas.

Já as relações associativas ou paradigmáticas, ocorrem fora do discurso. As relações ocorrem entre palavras que oferecem algo em comum, que se estabelecem em semelhanças entre significantes ou entre significados. Assim, formam-se grupos onde existem relações diversas, mas todas têm algo de comum entre si, (Saussure, 1987).

Sobre essas duas relações Saussure (1987, p. 143) dispõe que:

A relação sintagmática existe in praesentia; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos in absentia numa série mnemônica virtual.

Desse modo, se o conjunto das diferenças fônicas e dos conceitos resulta dessas duas esferas da língua, os conjuntos associativos e os tipos sintagmáticos estão ambos em jogo na determinação de unidades, afirma Andrade (2003). Dessa forma, “a língua passa seu tempo a interpretar e a decompor, essa é sua carreira”, diz Normand (2000, p. 121, citado em Andrade 2003).

Esse movimento da língua nos interessa, pois é ele que permite definir o campo da linguagem como o que tem na metáfora e na metonímia os processos que mais caracterizam os conteúdos da linguagem.

2.2. Jakobson e os Processos Metafóricos e Metonímicos

Desenvolver as contribuições de Roman Jakobson (1954) para a teoria estruturalista é o que se considera oportuno, a fim de que se possa prosseguir com as articulações visadas. Esse autor descreve as relações paradigmáticas e sintagmáticas como relações de similaridade e contigüidade, que se referem aos pólos metafóricos e metonímicos da linguagem, respectivamente.

Foi a partir dos seus estudos sobre a afasia que Jakobson desenvolveu sua teoria sobre os dois pólos da linguagem. Ele propõe a investigação desta patologia a partir do funcionamento da linguagem, atendo-se estritamente às manifestações lingüísticas. A afasia é uma manifestação lingüística, segundo o autor (1954). Então, investigá-la significa entender o funcionamento da linguagem.

Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das

perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (Jakobson, 1954, p. 34).

Dessa forma, para que seja possível estudar, de modo adequado qualquer ruptura nas comunicações deve-se compreender a natureza e a estrutura do modo particular da comunicação que parou de funcionar como esperado. Para o referido autor (1954, p. 34, grifo meu), “a lingüística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, **pela linguagem em seu estado nascente, pela linguagem em dissolução.**”

É interessante observar, que Jakobson em seu artigo “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” de 1954 chama a atenção para uma não contribuição dos lingüistas no que se refere às pesquisas sobre perturbações da linguagem em crianças – neste caso específico sobre a afasia infantil. “A ciência da linguagem passa em silêncio como se as perturbações da percepção da fala não tivessem nada a ver com a linguagem”, diz o autor (1954, p.35). Isto é posto tendo em vista que aqui já aparece uma indicação de que o estudo das patologias de aquisição da linguagem pode abrir novas perspectivas no tocante às leis gerais da linguagem. Jakobson já observava isso em seus estudos sobre afasia infantil. Ele (1954, p. 36) argumenta:

Há um nível de fenômenos afásicos em que notável acordo foi alcançado durante os últimos vinte anos entre os psiquiatras e os lingüistas que têm tratado dessas questões: a saber, a desintegração do sistema fônico. Essa dissolução apresenta uma ordem temporal de grande regularidade. A regressão afásica se revelou um espelho da aquisição de sons da fala da criança; ela nos mostra o desenvolvimento da criança ao inverso. Mais ainda, a comparação entre a linguagem infantil e a afasia nos permite estabelecer diversas leis de implicação.

Foi a partir dessas observações que Jakobson (1954) introduziu sua teoria sobre o duplo caráter da linguagem. Assim, falar implica selecionar de certas entidades lingüísticas e sua combiná-las em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade. Portanto, quem fala seleciona palavras e as combina em frases, que em concordância com o sistema sintático da língua utilizada pelo falante, são combinadas entre si formando os enunciados. Um ponto importante a ser ressaltado é que o falante não é de forma alguma completamente livre para escolher as palavras. A seleção deve ser feita a partir do repertório lexical que o falante e seu interlocutor possuem em comum. Isso não acontece nos casos de patologia da linguagem como, por exemplo, os

neologismos. Portanto, pode-se dizer que a concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas são os dois modos segundo os quais os falantes de uma língua combinam os constituintes lingüísticos. Um exemplo é a forma como o falante faz uso dos fonemas para compor uma determinada palavra. Ao falar a palavra *porco*, os fonemas que compõem a palavra são feixes de traços distintivos produzidos simultaneamente e com a concatenação sucessiva das entidades que compõem a palavra produzem *porco* e não *porto*, por exemplo.

Nem os fonemas, nem as seqüências de fonemas são inventados pela pessoa que os utiliza, tampouco podem aparecer fora do contexto. Isso porque, segundo Jakobson (1954), o código impõe limites às possíveis combinações dos fonemas com os fonemas subseqüentes e/ou precedentes. Somente uma parte das seqüências de fonemas possíveis é realmente utilizada pelo código da língua dada. Mesmo quando outras combinações de fonemas são plausíveis, o falante, é apenas um usuário, não um criador de palavras⁷. “Diante de palavras individuais, esperamos que elas sejam unidades codificadas. Assim, para compreender a palavra *nylon*, devemos saber o significado atribuído a esse vocábulo no código lexical do inglês moderno”, ensina Jakobson (1954, p. 38).

Para o referido autor (1954) em toda língua existem grupos de palavras codificadas de “palavras-frases”. O significado dessas palavras-frases não pode ser inferido da soma dos significados individuais de seus constituintes lexicais: “o todo não é igual à soma das partes”, ensina Jakobson (1954, p. 39). Para que o usuário da língua possa compreender os grupos de palavras basta estar familiarizado com as palavras constituintes e com as regras sintáticas de suas combinações. Dentro desses limites, o falante tem liberdade de ordenar as palavras em contextos novos.

Existe então, segundo este autor (1954), uma escala ascendente de liberdade na combinação de unidades lingüísticas. Como foi visto na combinação de fonemas a liberdade individual não existe, pois o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem existir na língua em questão. “A liberdade de combinar fonemas em palavras está circunscrita; está limitada à situação marginal da criação de palavras”, refere Jakobson (1954, p. 39). No entanto, ao formar frases com palavras, o falante sofre menor pressão. E, por último, na combinação de frases em enunciados, é interrompida a

⁷ É sempre importante lembrar que isto não ocorre quando se está diante de uma linguagem patológica, como será visto mais adiante.

ação das regras coercivas da sintaxe e a liberdade individual de qualquer falante para criar novos contextos aumenta substancialmente.

Desse modo, todo signo lingüístico implica dois modos de arranjo: a seleção e a combinação. A seleção ocorre pelo isolamento de um termo, proveniente de um conjunto de termos – o que envolve a possibilidade de selecionar um termo entre outros – e sua substituição posterior por outro termo, equivalente ao primeiro em um aspecto e diferente em outro. E, a combinação de termos implica que cada termo se articula a outros dentro de um contexto, que é provido por elementos lingüísticos mais distantes. Isso significa que qualquer unidade lingüística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em uma unidade lingüística mais complexa. Assim, a seleção é sustentada por uma relação de similaridade e a combinação por uma relação de contigüidade.

Jakobson (1954) argumenta que os dois eixos da linguagem, o sintagmático e o paradigmático, que relacionam os elementos, da mesma, uns aos outros, em duas séries, conhecidas através de Saussure como *in absentia* e *in praesentia*, implicam em considerar, que a fala envolve duas operações simultâneas. Por um lado, ocorre a seleção de unidades lingüísticas provenientes de uma série onde se relacionam paradigmaticamente. E, por outro, uma combinação sintagmática destas unidades em unidades de um maior grau de complexidade. Portanto, pode-se concluir que a seleção diz respeito às entidades associadas no código mas não na mensagem dada, uma vez que, no caso da combinação, as entidades estão associadas em ambos ou somente na mensagem efetiva. “O destinatário percebe que o enunciado dado (ou mensagem) é uma combinação de partes constituintes (frases, palavras, fonemas) selecionadas de todas as partes constituintes possíveis (códigos)”, afirma Jakobson (1954, p. 40). Por exemplo: a palavra é o contexto dos fonemas e encontra seu próprio contexto numa frase.

O referido autor (1954, p. 41) conclui que:

Os constituintes de qualquer mensagem estão necessariamente ligados ao código por uma relação interna e à mensagem por uma relação externa. A linguagem, em seus diferentes aspectos, utiliza os dois modos de relação. Quer as mensagens sejam trocadas ou a comunicação proceda de modo unilateral do remetente ao destinatário, é preciso que de um modo ou de outro, uma forma de contigüidade exista entre os protagonistas do ato de fala para que a mensagem seja assegurada.

O quadro abaixo mostra a relação entre a terminologia citada:

Eixo	Plano	Relação (Saussure)	Relação (Jakobson)	Pólo
Paradigmático (eixo da fala)	Seleção e Substituição	In Absentia	Similaridade	Metáfora
Sintagmático (eixo da linguagem)	Combinação e Contexto	In Praesentia	Contigüidade	Metonímia

Pode-se observar que, o plano da seleção refere-se ao sistema da língua enquanto escolha lexical; e o plano da combinação está ligado à fala enquanto utilização dos termos lexicais escolhidos (Dor, 1991). É evidente que os distúrbios da fala podem afetar, em graus variáveis, a capacidade do indivíduo de combinar e selecionar as unidades lingüísticas.

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes, um tema pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais adequado seria falar em processo metafórico no primeiro caso e processo metonímico no segundo, uma vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. É importante ressaltar, entretanto, que metáfora e metonímia não são tratados aqui como figuras de estilo, mas sim como processos responsáveis pelo funcionamento simbólico. Jakobson (1963) demonstra a existência desses dois pólos da linguagem quando de seus estudos sobre afasias. Ele observou que, dependendo do tipo de afasia, o sujeito não era capaz de usar a metáfora ou a metonímia em suas produções lingüísticas.

Toute forme de trouble aphasique consiste en quelque altération, plus ou moins grave, soit de la faculté de selection et de substitution, soit de celle de combinaison et de contexture... La métaphore devient impossible dans le trouble de la similarité et la metonymie dans le trouble de la contigüité (Jakobson, 1963, p. 61).⁸

⁸ “todo tipo de problema afásico consiste em alguma alteração, de maior ou menor gravidade, quer seja da faculdade de seleção e de substituição, quer seja da combinação e de contextualização... A metáfora torna-se impossível no problema da similaridade e a metonímia no problema da contigüidade” (tradução minha).

Assim, quando a desordem se refere ao processo de combinação (a articulação dos termos lexicais), o afásico terá sua dificuldade instalada nas relações entre as palavras dentro do contexto lexical e não no código. Os pacientes perdem a habilidade de combinar entidades lingüísticas mais simples em unidades mais complexas. Nesses casos há uma tendência a extinguir a hierarquia entre as unidades lingüísticas. Assim, a palavra, neste tipo de afasia, manter-se-á preservada, isto ocorre porque a palavra é a maior das unidades lingüísticas codificadas. Como a deficiência diz respeito ao contexto, as normas sintáticas se perdem. Em consequência, as funções gramaticais desaparecem (conjunções, preposições, pronomes e artigos). Isso dá origem ao fenômeno conhecido como “fala telegráfica” ou “estilo telegráfico de linguagem”. O discurso fica reduzido a enunciados de uma só frase ou mesmo frases de uma só palavra. Então, o paciente utilizará palavras que mantêm uma relação de similaridade com a palavra desejada, ou seja, utiliza metáforas.

Por outro lado, se a desordem recai sobre o processo de seleção (a escolha lexical), o afásico terá dificuldade em encontrar as palavras. Isso porque sua linguagem é reativa. Por isso, os pacientes têm sérias dificuldades para iniciar um diálogo ou compreender um monólogo. As palavras relacionadas ao contexto sintático são menos afetadas (pronomes, advérbios pronominais, conectivos e auxiliares). Em virtude disso, o sujeito gramatical tende a ser omitido, uma vez que uma das maiores dificuldades desses pacientes é a de iniciar um diálogo. É por isso que uma palavra fora de contexto perde seu significado. Observa-se que nesses pacientes a tendência é substituir a palavra descontextualizada por outra mais ajustada ao contexto. Ele utilizará, no lugar da palavra desejada, palavras que se encontram em relação de contigüidade com a mesma, ou seja, utiliza metonímias. Assim, neste tipo de afasia, o contexto é um fator primordial; tendo em vista que, se a palavra surgir fora de seu contexto sintático perde seu significado.

A partir do estudo dessas duas síndromes patológicas, Jakobson (1963) isola uma propriedade específica do discurso: o seu desdobramento de acordo com as operações metafórica e metonímica.

Le développement d'un discours peut se faire le long de deux lignes sémantiques différentes: un thème en amène un autre soit par similarité soit par contiguïté. Le mieux serait sans doute de parler de procès métaphorique dans le premier cas et de proces métonymique dans le second, puisqu'ils trouvent leur expression la plus condensée,

l'un dans la métaphore, l'autre dans la métonymie (Jakobson, 1963, p. 61).⁹

Jakobson (1954) usa como exemplo um teste psicológico onde crianças são colocadas diante de um nome e pede-se a elas que expressem as primeiras reações verbais que surgirem em sua mente. Observou-se que duas predileções lingüísticas opostas se manifestam invariavelmente: ou a resposta é dada por similitude ou é dada por contigüidade, envolvendo seus dois aspectos – posicional ou semântico. No primeiro caso, a reação é chamada substitutiva e pode ser observada no seguinte exemplo: ao estímulo “*choupana*” surgiram, por substituição, os termos “*cabana*” e “*choça*” (sinônimos); “*palácio*” (antônimo) e as metáforas “*toca*” e “*antro*”. A capacidade que têm duas palavras de se substituírem uma a outra é um exemplo de similaridade posicional, e, além disso, todas as respostas estão ligadas ao estímulo por similaridade semântica. “É manipulando esses dois tipos de conexão, similaridade contigüidade, em seus dois aspectos, posicional e semântico, que um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências”, ensina Jakobson (1954, p. 56).

Já as respostas dadas ao mesmo estímulo tais como “queimou” ou “é uma pobre casinha” são exemplos de reações predicativas. No entanto, a primeira estabelece um contexto puramente narrativo, a medida que na segunda há uma dupla conexão com o sujeito “*choupana*” que podem estar relacionadas com o estímulo por contigüidade posicional (sintática) ou por similaridade semântica.

O autor (1954) observou ainda que um terceiro tipo de resposta: as metonímicas, tais como “*palha*” ou “*pobreza*”, foram associadas ao estímulo simultaneamente por similaridade posicional e contigüidade semântica.

No artigo de 1960, *Lingüística e Poética*, Jakobson retoma e aprofunda a discussão sobre a relação entre os processos metafórico e metonímico. Ele ultrapassa a teorização anterior na qual marcava, como já foi explicitado, uma fusão/tensão entre esses processos. No referido artigo, Jakobson aponta que o funcionamento lingüístico caracteriza-se pela “projeção de um eixo sobre o outro” (1960, p.138), ou seja, pela projeção da metáfora sobre a metonímia e vice-versa, ou ainda, a projeção do eixo paradigmático sobre o sintagmático e vice-versa. A relação passa ser de predominância

⁹ “O desenvolvimento de um discurso pode se dar ao longo de duas linhas semânticas diferentes: um tema leva a outro, quer por similaridade, quer por contigüidade. Sem dúvida, seria melhor falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, já que encontram sua expressão mais condensada, um na metáfora e o outro na metonímia” (tradução minha).

e, neste sentido, “é preciso não esquecer que não existe barreira intransponível entre similitude e contigüidade, que as duas se combinam” (Jakobson, 1960, p.128).

No referido trabalho, a ênfase recai nas funções da linguagem que, segundo o autor, são: referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística e poética.

A função poética ocupa um lugar de destaque em seu trabalho, pois ela é um campo fértil para que se possa compreender as relações existentes entre os dois processos responsáveis pelo funcionamento da linguagem. Um outro ponto ressaltado para tal destaque é que “a função não pode ser estudada de maneira proveitosa desvinculada dos problemas gerais da linguagem e, por outro lado, o escrutínio da linguagem exige consideração minuciosa de sua função poética” (Jakobson, 1960, p. 128).

O autor (1960) observou que na poesia, onde a função poética é predominante, ocorre o que ele denominou de “princípio da equivalência”. A estruturação em versos se dá pela projeção do eixo metafórico sobre o eixo metonímico. Ainda segundo o autor, isto traz algumas implicações: inicialmente, a articulação entre metáfora e metonímia, pois na poesia, “onde a similaridade se superpõe à contigüidade, toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico” (Jakobson, 1985, p. 149). A segunda implicação diz respeito que qualquer similaridade sonora implicará uma similaridade ou dessemelhança de significado. Assim, explica Landi (1997), duas seqüências equivalentes no que se refere à sonoridade aproximam-se, também, no que se refere ao significado. Já na prosa, Jakobson (1960) afirma que o predomínio será da contigüidade, das relações *in preasentia*, ou seja, da metonímia.

Diante da importância que Jakobson atribui à função poética (que corresponde ao momento em que ele se atém às relações entre forma e sentido), parece extremamente pertinente a afirmação da professora Cláudia T. G. de Lemos, segundo a qual a palavra “função” talvez devesse ser substituída pela palavra “efeito”. De fato, se o significado decorre das relações entre significantes instauradas predominantemente pelas operações metafóricas que interceptam as relações metonímicas, tudo o que daí decorre só pode ser entendido enquanto efeito – efeito referencial, efeito expressivo, efeito conativo, etc” (Landi, 1994, p. 100).

Se o que foi dito para o verso e para prosa literária aplica-se também a outras manifestações da linguagem, nelas deverão estar incluídas a manifestações patológicas. Assumir que a relação é de predominância significa admitir que, mesmo havendo o predomínio de um dos eixos, ambos atuam ao mesmo tempo, ou seja, um não funciona

sem o outro. Dentro deste ponto de vista, a elaboração de uma teoria geral de linguagem tem que incluir e não deixar de fora manifestações falhas, desajeitadas, afirma Jakobson (1954, 1960), tendo em vista que todas estão no campo da linguagem.

Dessa forma, os conceitos de metáfora e metonímia de Jakobson, bem como os conceitos saussurianos anteriormente assinalados, foram fundamentais para que Lacan (1955) desenvolvesse os axiomas centrais de sua teoria. Portanto, faz-se necessário acompanhar seu desenvolvimento, quando se visa um estudo específico dos atrasos em aquisição da linguagem.

2.3. Lacan e o Estruturalismo Lingüístico

Lacan (1955) defende que a estruturação do inconsciente provém da linguagem, assim sendo, o inconsciente está estruturado como uma linguagem. O sujeito só é sujeito por ser efeito da fala e da linguagem. Isso porque o significante, no cotidiano da experiência dos sujeitos, desliga-se da operação de domínio que sobre ele exerce a lingüística. Mais precisamente, é indomável.

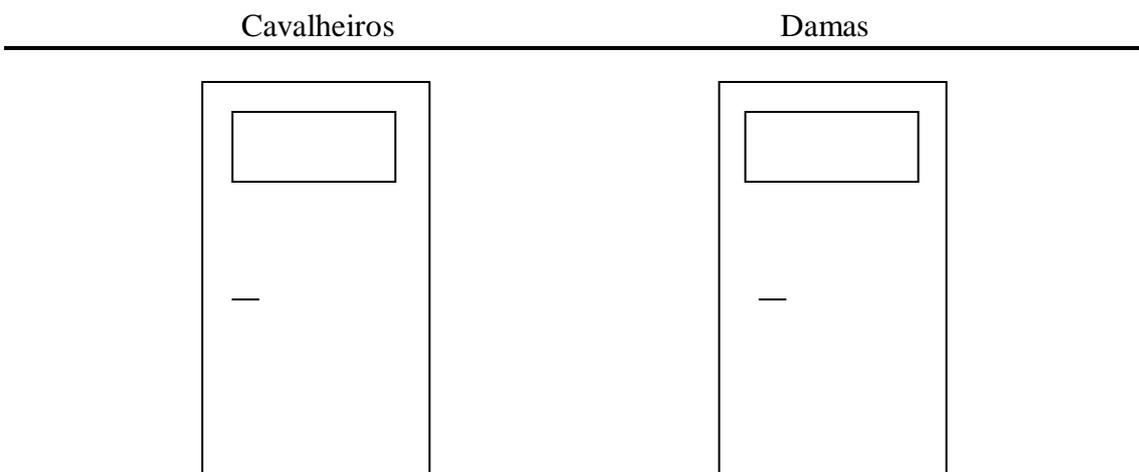
Em sua teoria, Lacan utiliza o referencial teórico da lingüística para sustentar a tese acima referida. Retoma Saussure (1987), e sua teoria de que os signos lingüísticos não são exclusivamente significativos por seu conteúdo, mas, principalmente, pelas relações de oposição existentes entre si na cadeia falada. Assim, o valor de cada elemento no sistema será determinado pela relação mantida com os outros elementos do mesmo, produzindo uma identidade significativa. Tudo ocorre como se a estrutura do signo lingüístico procedesse de um corte que interviria no fluxo dos sons e do pensamento. Ou seja, “é a intervenção do corte que faz nascer a ordem significante, ao mesmo tempo em que o associa a um conceito”, afirma Dor (1991, p. 38).

A partir desta noção de signo e através da inversão do modelo do signo saussuriano – S/s – que Lacan (1955) funda a doutrina do significante. Segundo esse modelo, entende-se ‘S’ como significante, ‘s’ como significado e, entre os dois existe a barreira da significação. Com a inversão da relação significante/significado, instaura a supremacia do significante. Também desaparece a elipse, que garantia a unidade do signo e marcava a relação positiva que Saussure (1987) chamava significação. A barra, entre o significante e o significado, não mais indica uma relação entre os dois elementos indica uma separação de duas ordens diferentes. Acentuamos a importância da barra, posto que

há uma mudança do conceito saussuriano de relação para precipitar a idéia de resistência, que confirma a ruptura do signo e com ele a primazia de uma ordem: a do significante.

A pergunta que surge é: como manter os conceitos que formam o signo – a saber: significante, significado e significação – se o signo foi destruído? Explicando melhor, como é possível explicar esses conceitos impedindo-os de funcionar como signo?

Para responder a essas questões, Lacan (1966) propõe o seguinte esquema:



Este esquema propõe que acima da barra, no lugar do significante, a inscrição de dois termos: cavalheiros e damas. Abaixo, duas portas absolutamente iguais. Então, observa-se acima da barra duas palavras diferentes e abaixo duas portas iguais. Este exemplo sustentando pela teoria do valor do signo de Saussure, que estabelece a relação positiva significado-significante, traria por resultado a constituição de dois signos. No entanto, as portas deveriam trazer algo que as diferenciasses em relação ao significado, por exemplo, o desenho de um homem e de uma mulher. Note-se que para efeito de uma melhor comparação os termos foram invertidos deixando o signo saussuriano com o significado abaixo da barra.

Lacan (1966) define que no piso de cima há uma pura diferença, que é a característica fundamental do significante. Já no piso inferior estão duas portas que são, por hora, indiferenciáveis, neste momento, o que está na ordem do significável. Este elemento, o significável, é aquilo que por sofrer a impressão do significante se elevará a categoria de significado. Em todo caso, a diferenciação no piso inferior não é dada e sim produzida pela diferenciação significante. Nota-se que se trata de banheiros e tratando-

se disso trata-se de proibições, de uma lei de segregação a respeito da diferença entre sexos. O que é importante notar, é que esta lei não teria feito sua entrada no que é indiferenciado (as portas iguais) se não houvesse significantes (cavalheiros e damas) que estabelecessem a diferença.

Sinteticamente, pode se estabelecer três passos segundo D'Angelo, Carbajal e Marchilli (2006, p. 29):

- “No lugar do significante se estabelece uma diferença”.
- “Esta diferença produz um corte no real”.
- “O significante faz sua entrada no campo do significado (agora efeito do significante)”.

Dessa forma, é a partir da diferença que o significante institui no que é indiferenciado, que os sujeitos falantes encontram seu lugar. No exemplo dos banheiros, a questão da lei, instituída pelo significante, fica clara por tratar-se de um pacto social que diz que homens e mulheres não devem compartilhar os banheiros públicos. Dessa forma, não é o real que divide o significante e sim as diferenças significantes que dividem o real.

Que não se vai do real ao significante pode ser exemplificado através da tabela de Mendeleiev que é construída segundo uma lei que ordena os elementos químicos em função do aumento de uma valência. Isto permitiu supor (a existência de) elementos desconhecidos e possibilitar suas descobertas, quer dizer construir elementos a partir de uma ordem significante, (D'Angelo, Carbajal & Marchilli, 2006, p. 30).

Assim, fica evidente que o significante não será mais a outra parte do signo, mas uma operação com a qual se articula uma lei.

Saussure falava de significação em termos de relação positiva entre significante e significado e relação negativa entre signos. Lacan (1966) falará de significância em termos de articulação entre significantes que produzirão efeitos de significado. O importante é o realce dado à barra que vai se dirigir diretamente a privilegiar a função do significante, de maneira tal que não se possa tomá-lo como um elemento do signo. *Por significante entender-se-á um significante sem significação.* Posto que seja impensável um significante sem efeito de sentido. Não se trata de representação de um significado, o significante passa a ter agora uma função de um representante para outro significante. Com efeito, o significante se define pela relação e pela diferença com outro

significante; desde já se pode dizer que não necessariamente irá coincidir com a palavra. O significante não é nem o fonema (traço diferencial do som), nem a palavra, nem a frase, ainda que estes possam funcionar como significante para um outro significante. O significante não se encontra isolado, separado, tendo em vista que constitui cadeias que se desdobram em duas ordens: uma de similaridade (metáfora) e a outra de contigüidade (metonímia).

Dessa forma, metáfora é sempre um empréstimo, há algo que muda de lugar, algo que se transpõe, algo a se traduzir. A metáfora surge para preencher o vazio da inexistência de um dizer direto. É o artifício utilizado quando não se pode falar diretamente sobre uma coisa: tomar-se de empréstimo uma outra palavra. A palavra nova faz as vezes da palavra ausente, a palavra ausente não tem que necessariamente existir. A metáfora é vista como o processo de criação da linguagem e a configura como tal. Existe metáfora cada vez que uma conexão lexical encontre-se desatada, (Lacan, 1955). É nesse aspecto, que este autor (1955), afirmará que não pode existir metáfora dicionarizada, uma vez que a significação só passará a existir se o significante for arrancado de sua conexão lexical.

Por sua vez, a metonímia se refere à substituição de uma coisa que se trata de nomear. Nomeia-se uma coisa por uma outra, que está em relação por ser uma continente da outra, uma parte da outra, ou por estar em conexão uma com a outra, (Lacan, 1955). A metonímia encontra-se no plano da nomeação, da equivalência, da coordenação nominal, da articulação significante como tal. Somente dentro desse espaço que é possível a transferência de significação. Existe relação metonímica quando não há emergência de significação, ou seja, tudo é expresso nas entrelinhas.

É na entrada do conjunto de significantes no campo do conjunto de significados que ocorre a significação. A relação que existe entre um significante e um significado depende da relação que os significantes mantêm entre si. Existem dois tipos de relação que os significantes mantêm para que haja a emergência de uma significação.

A metáfora é a substituição de um significante por outro significante. Conforme se disse anteriormente, Lacan (1955) inverteu o modelo de signo saussuriano, colocando o significante acima da barra de significação e o significado abaixo – S/s. Tendo forjado essa mecânica afirmará (1955) que, na metáfora, ao se substituir um significante por outro, em um contexto, isto produzirá transposição da barra da significação pelo

significante. Esta transposição possibilita a entrada do significante no campo do significado, produzindo com isso, a emergência da significação.

Ocorre uma relação de substituição que, em um dado contexto, permite o surgimento de um novo significante e de uma significação, ou seja, a produção de um sentido novo. Então, na metáfora, derrota-se a resistência da barra à significação e algo se inscreve no lugar do significado.

Na metonímia não há transposição da barra de significação. Ocorre um deslizamento dos significantes sob barra. Existe uma resistência da barra à significação. Esse fenômeno ocorreria, segundo Lacan (1955), devido ao fato de que na metonímia haveria, sempre, um não-sentido aparente. O processo metonímico impõe que um significante novo se conecte com o significante antigo, com o qual mantém uma relação de contigüidade, e o substitui.

Nesse sentido, para Lacan (1955), conforme anteriormente mencionado, poder-se-ia dizer que, a linguagem seria da ordem do que coloca o ser na posição, irremediavelmente, humana, em outras palavras, seria aquilo que dá um caráter particular ao humano. Logo, a essência do sujeito está em ser falante, dentro de uma comunidade lingüística que o reconhece e, é reconhecida por ele. Sendo assim, na visão deste teórico (1955), a linguagem não seria mais uma característica no humano, e sim, o essencial na constituição do sujeito – enquanto subjetividade.

Nesta linha de pensamento, cabem algumas considerações sobre a instância da letra para Lacan.

O significante, ainda que seja uma dimensão introduzida a partir da lingüística, não pertence ao seu domínio. Lacan (1966) dizia que a lingüística, como toda ciência, define seu objeto (a língua, e durante a construção desse objeto se definiu o conceito de significante), no entanto esse objeto foi construído exercendo uma operação de domínio sobre o significante, domínio que se faz Mestre do significante.

Esta perspectiva tem como resultado a visão de um sujeito que pode dominar o mal-entendido. O giro que a psicanálise produz consiste em retirar o significante da arbitrariedade do Mestre e restituí-lo ao registro da marca mais radical da singularidade de um sujeito.

É importante lembrar que o início e o desenvolvimento da lógica têm como objetivo suprimir o equívoco da linguagem comum. O resultado é uma escrita que não pode ser falada. Falar é produzir equívocos, cadeias significantes que implicam,

necessariamente, o mal-entendido. A escrita, ao contrário, é fazer *letra* o que se diz, é uma operação que evita o mal-entendido. Pode-se dizer que o significado consiste sempre em reduzir o equívoco a uma só leitura, afirmam D'Angelo, Carbajal e Marchilli (2006).

É necessário, fazer a diferença entre dizer e ler. Dizer é o que se passa ao nível do significante, enquanto ler é o que permite que haja significado, ou seja, transposição da barra da significação.

O Mestre, seja ele o lingüista ou o lógico, desconhecendo a verdadeira dimensão do significante, acredita poder reduzir a leitura a uma só; com a qual o lingüista, por exemplo, supõe ao signo a unidade significante-significado. Desse modo, faz do significado uma letra morta, que é o habitual na fala cotidiana, (D'Angelo, Carbajal & Marchilli, 2006, p. 31).

Na psicanálise não se encontra não há essa posição de domínio do Mestre em relação ao significante. A escuta se dá a partir da letra, quer dizer, a partir das inumeráveis leituras da fala do sujeito, o que demonstra que muito longe de ser dominado é o significante que domina. E domina de tal forma que seus efeitos são indomáveis. O lapso, por exemplo, traz consistência ao que acaba de ser dito: ali ande o Mestre nada pode ler, a psicanálise permite uma infinidade de leituras, o que não quer dizer que a interpretação está aberta a todos os sentidos.

Em psicanálise a letra é efeito da transposição da barra de significação na produção de sentidos. O significante se escuta, o significado se lê. Explicando melhor, o significado é a leitura do que se escuta de significante. Como foi dito, Lacan (1966) opõe a concepção saussuriana de significação (baseada em termos de signo) a da significância (baseada em termos de articulação entre significantes que produzem efeitos de significado); agora se pode acrescentar: a significância supõe a letra que ali se escreve. É imprescindível esclarecer que a letra não supõe leitura de um sentido oculto, mas a produção de sentido a partir de uma cadeia inapreensível como tal. Fazer letra é trazer para a ordem do manifesto o mal-entendido, não é, de forma alguma, domesticá-lo.

Capítulo 3

O Interacionismo: uma Visão Estrutural da Mudança

A partir da releitura dos três teóricos acima citados – Saussure, Jakobson e Lacan – De Lemos (2002) afirma que pôde se dar conta de que os processos metafóricos e metonímicos não poderiam estar remetendo a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas a um sujeito, ou seja, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante. Neste momento a autora (2002) propõe a possibilidade de uma relação entre Lingüística e Psicanálise no campo da Aquisição de Linguagem, relação esta que será a base de sua teoria.

O que De Lemos (1999) observa é que as mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento. Trata-se de mudanças que são conseqüentes da captura da criança pelo funcionamento da língua em que é significanda como sujeito falante. Esta captura a coloca em uma estrutura em que o outro comparece como instância representativa da língua. A própria língua aparece em seu funcionamento e a criança é reconhecida enquanto sujeito falante. A função de captura, dada à língua, é entendida como sendo uma função de abreviatura ou estenograma de processos de subjetivação por efeito da língua. Esta última pode ser considerada em sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, uma vez que o precede. E, pode ser considerada em seu funcionamento simbólico; neste caso, se poderia inverter a relação sujeito-objeto¹⁰, pois, concebe a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só significa o sujeito, como lhe permite significar outra coisa, para além do que o significou, afirma De Lemos (2002).

Esse além já não seria conseqüente apenas à língua, ou a natureza da sintaxe, mas caracterizaria a mudança de posição do sujeito na estrutura da linguagem, na cadeia de significantes. Dessa forma, toma-se distância do sujeito epistêmico diante da língua como seu objeto de conhecimento, e coloca-se a língua como causa de haver sujeito. Essa reflexão se apoiava em fenômenos específicos da fala. Esses fenômenos não concerniam ao estritamente lingüístico do enunciado, mas compareciam como indícios da enunciação, aponta De Lemos. A autora afirma: “fenômenos que, com base na

¹⁰ Aqui, observa-se uma proposta da teoria de Cláudia de Lemos de mudança da visão da língua enquanto objeto de conhecimento e do sujeito enquanto sujeito epistêmico, sujeito do conhecimento.

psicanálise, remeti à noção de escuta, no sentido em que esta difere do ouvir, enquanto atividade sensorial, de ordem fisiológica” (2002, p. 21).

Em sua pesquisa, De Lemos (1999) constata algumas evidências que nortearam a concepção de que as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição em relação à fala do outro, à língua e, conseqüentemente, em relação a sua própria fala. Durante o processo de aquisição de linguagem foi observado pela referida autora (1999) que, primeiro a heterogeneidade dos enunciados da fala da criança aparecia em oposição a uma homogeneidade que atestaria graus e/ou estados de conhecimento em relação à língua ou a algum aspecto lingüístico e que possibilitaria uma certa descrição desses estágios de conhecimento. Assim, a fala da criança é heterogênea e precisa ser observada levando-se em consideração este aspecto, pois a interpretação desses fenômenos acarretaria uma mudança de posição do sujeito. Abre, também, a possibilidade de analisar as hesitações, tentativas de correções e de reformulações pela criança de seu próprio enunciado, que surge num momento *a posteriori*, como indícios de uma outra mudança de posição, ou seja, de uma outra relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro.

Segundo, que o retorno nos enunciados da criança de fragmentos da fala de seu interlocutor, ao que De Lemos (1999) num primeiro momento de sua teoria chamou de especularidade, não permite tratar estes enunciados como uma instanciação de um conhecimento da língua.

Contudo, há mais a considerar sobre a especularidade. Se é pela incorporação da fala da mãe que a criança pode falar, a mãe, por sua vez, só poderá dar continuidade ao diálogo a partir do fragmento incorporado pela criança. Vê-se que o outro está implicado de uma maneira bastante particular no conceito de especularidade e no próprio processo de aquisição de linguagem. Sobre este aspecto, De Lemos (1992, p.25) refere que “o processo de especularidade remete não apenas aos enunciados da criança, mas também aos do adulto, de fato, ambos os participantes preenchem seus turnos no diálogo por meio da incorporação de pelo menos parte do enunciado precedente do outro”.

A especularidade diz dessa reflexão e, portanto, remete à noção de espelho, o que eleva a imitação recíproca à categoria de processo constitutivo/estruturante de um *locus* dialógico, como diz De Lemos (2002). Como se vê, a especularidade não está apenas do lado da criança, não é um processo unilateral. De fato, De Lemos diz de uma

incorporação mútua, condição mesma para o trânsito dialógico. Se a criança, para falar, depende da fala do outro, a interpretação do outro é também determinada pela especularidade – o adulto incorpora o fragmento produzido pela criança ao seu enunciado. É, de fato, a especularidade do lado do adulto que mostra que ele reconhece a produção da criança como fala e ela como falante. É importante salientar que esse reconhecimento é fundamental na medida em que o adulto, ao interpretar a fala da criança, incorpora o fragmento produzido por ela numa cadeia de significantes – numa fala – e cria as condições necessárias para que a criança se antecipe, ali, como “falante”. Assim, no espelho do outro, o fragmento-fala da criança vem enlaçado no todo-fala do adulto. Desta forma, tanto a atribuição da existência de “fala” a uma produção, quanto a de “sujeito-falante” à criança, parecem estar relacionados ao reconhecimento do outro.

Por último, uma mudança significativa no modo da criança estar na língua se dava a ver concomitantemente à produção de erros e a impermeabilidade da criança à correção do erro pelo adulto. Esses erros resultam dos cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança, marcando tanto um distanciamento da fala do outro quanto uma impossibilidade da criança reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto. De Lemos (1999, p. 05) afirma que esta evidência empírica “põe em xeque a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro, concebida como sendo da ordem de um conhecimento/reconhecimento”.

Foi da conjunção desses argumentos teóricos e empíricos que a autora qualifica essa mudança como “mudança de posição em uma estrutura” (De Lemos, 2002, p. 21), no sentido em que não existe uma superação, uma transposição, de nenhuma das posições, mas uma relação que se manifesta da seguinte forma:

- na primeira posição, pela dominância da fala do outro;
- na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua, e;
- na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala.

É na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, divide-se entre aquele que fala e aquele que escuta a sua própria fala. Dessa forma, a criança é capaz de retomar a fala, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro. De Lemos (2002, p. 22) afirma que “essa interpretação valia, portanto, como contra-argumento à interpretação desses fenômenos – ou dos fenômenos que apontam para essa divisão – como evidência de capacidades metalingüísticas, justamente a partir da

discordância entre essas duas instâncias”. Pode-se perceber que essa proposição, baseada quer sobre a alteridade radical da língua, relativamente ao organismo, quer sobre a consideração daquilo que, na fala da criança, aponta para um sujeito que se constitui pela língua e, portanto, é por ela dividido entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, representava, antes de tudo, “uma alternativa à noção de desenvolvimento”, (De Lemos, 2002, p. 22).

A autora invoca mecanismos lingüísticos para dar conta das mudanças na fala da criança. Em outras palavras, De Lemos traz a língua – *la langue* – para o centro de sua teoria sobre a aquisição da linguagem. Serão mecanismos lingüísticos que responderão, também, pela subjetivação; o que quer dizer que é a língua, seu funcionamento (suas leis de referência interna), que faz recuar definitivamente o argumento de que a linguagem é “instrumento acessório” da representação/cognição e da comunicação. Será a língua que responderá tanto pela possibilidade de haver fala, quanto pela de haver falante. Assim, será por efeito dos processos metafóricos e metonímicos que a criança ocupará posição frente à fala do outro e à sua própria – efeitos que refletem mudanças de posição do sujeito na estrutura.

Como se pode observar pelo acima exposto, a fala da criança, a língua e a fala do outro, compõem uma relação estrutural triádica que determina, conforme propõe De Lemos (2002), três posições para o falante. A autora (2002) refere que esta proposta teórica representa a passagem de uma visão diacrônica para uma visão estrutural ou sincrônica. Essa passagem não poderia deixar de mobilizar uma série de reelaborações na concepção de língua, de sujeito e de outro, daquele que tem o estatuto de outro para a criança.

Na primeira posição, a criança espelha a fala do adulto em sua própria, e a interpretação do adulto é fundamental para que os enunciados, que neste primeiro momento são fragmentados, possam permanecer na fala da criança. Assim, haverá dominância do pólo do outro. É a alienação da criança e de sua fala na fala do outro. De Lemos (1999, p.10) afirma que “se o pólo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta para um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro”. Então, duas condições parecem necessárias para que haja a constituição do sujeito; primeiro que o outro possa reconhecer que existe sujeito falante, produtor de significantes, na

criança; e, segundo, que este outro possa interpretar os significantes vindos da criança, para que estes possam fazer signo, através de metáforas e metonímias, e não caiam num estranhamento que poderia levar a patologias severas como a psicose e o autismo.

A segunda posição é caracterizada pelo aparecimento de seqüências paralelísticas e erros na fala da criança. Inicialmente precedidos por acertos, os erros evidenciam as operações metafóricas e metonímicas que ocorrem na fala da criança. As substituições que os erros indiciam são o resultado que os processos metafóricos produzem nas relações significantes que ocorrem no processo de fala. Já os processos metonímicos respondem pelas intromissões dos significantes das cadeias latentes na cadeia manifesta. Desta forma, o que o erro estaria mostrando seria a ressignificação dos fragmentos significantes incorporados da fala do outro, operada na fala da criança. De Lemos (1999, p.12) dirá que “o sujeito emerge no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem em sua própria fala”. Então, a ressignificação seria um movimento da língua, operação da linguagem sobre ela mesma, que estaria indicando um deslocamento da criança da posição de interpretada pelo outro para a de intérprete (De Lemos, 1999). No entanto, aqui, a criança ainda não reconhece a diferença entre a sua fala e a fala do adulto que a corrige, ela está alienada no próprio movimento da língua.

Na terceira posição ocorre um desaparecimento dos erros, haverá uma possibilidade de reformulações e correções por parte da criança. Assim, De Lemos (1999) afirma que a característica principal desta posição é a possibilidade de retroação. Do ponto de vista do sujeito, segundo De Lemos (1999), a retroação é indício de mudança de posição na estrutura, indício da “emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta... há reconhecimento, pela criança, de uma discrepância entre o que ela diz e o que ela deveria dizer, mesmo que não chegue à forma correta”, (De Lemos, 1999, p.13). A língua passa a ter uma certa estabilidade, embora, processos metafóricos e metonímicos possam causar rupturas na forma de reformulações, correções e autocorreções, como mencionado acima. A criança assume a posição de intérprete de sua própria fala, podendo estranhar e corrigir a mesma. Além disso, a criança pode reconhecer os efeitos irônicos, os chistes, as piadas produzidas na fala dos seus interlocutores.

Nesse sentido, é importante fazer uma retomada dos principais conceitos da teoria lacaniana sobre a constituição do sujeito, para uma melhor compreensão dos três pólos da estrutura que De Lemos levanta em sua teoria: o do sujeito, o da língua e o do outro.

3.1. Lacan e a Constituição do Sujeito

Mrech (1999, p. 131) afirma que, “para Lacan, a estrutura diz respeito ao processo de funcionamento do sujeito, isto é, ao modo como ele foi se constituindo ao longo de sua história”.

O que seria afinal uma estrutura? Mrech (1999) relata que a estrutura foi uma noção introduzida por Lacan, para explicar a constituição do sujeito, com o intuito de fazer uma crítica ao modelo desenvolvimentista mostrado pela psicologia. Haveria uma crença de que o indivíduo se desenvolveria naturalmente passando por diferentes etapas e processos. Esta autora (1999) afirma que, na visão lacaniana, a concepção desenvolvimentalista da psicologia consideraria apenas um aspecto do processo de constituição do sujeito. Não se daria conta de que, as estruturas de linguagem e parentesco são diferentes em cada cultura e sociedade e, portanto, acabariam por determinar rumos distintos para cada sujeito. Assim, tomando a idéia de que, a visão desenvolvimentista acreditaria na existência de um modelo universal de ser humano, Lacan, citado em Mrech (1999), revela que esta abordagem excluiria tudo aquilo que é típico de cada cultura, de cada sociedade, de cada família. Bem como, a forma como o sujeito foi cuidado, a maneira como foi alimentado, e, sobretudo, como se deu sua interpretação individual de tudo que estaria acontecendo ao seu redor.

Mrech (1999, p. 131) afirma que, “para Lacan, o processo de constituição do sujeito vai depender das condições que o Outro lhe der”. Condições estas geradas pela linguagem e pela fala, como será visto mais adiante. Caso este Outro posicione o sujeito num lugar pouco ideal desde o início, dificilmente o sujeito irá se constituir sozinho, uma vez que a posição dada a ele, desde seu nascimento, será fundamental no seu processo constitutivo. Assim sendo, dificilmente uma criança conseguiria fazer qualquer crítica à maneira como foi olhada pelo Outro. Sua tendência seria a de se manter nestas condições prévias. Tendo em vista o exposto, passa-se a uma conceituação do termo Outro. O Outro, em Lacan (1966) é um dos elementos que participa do processo de surgimento do “sujeito” no registro do Simbólico, processo equivalente à própria estruturação de sujeito de desejo.

Nesta concepção, o ser humano se torna sujeito, propriamente dito, no momento em que passa a suportar os efeitos da linguagem. Dessa forma, passaria da condição de sujeito falado, pois nasce num campo simbólico – que é anterior e exterior – a sujeito falante, aquele que assume o ato de falar, significando o mundo e, portanto, entrando e se apropriando do registro Simbólico que o constituirá. O que demarcará a constituição do sujeito, nesta teoria, é o desejo do Outro (universo simbólico) que, através do discurso, atravessará a criança. Lacan (1966) define o “Outro” como uma instância simbólica, lugar do significante, inicialmente, situado no Outro real da primeira dependência infantil, dito Outro primordial. Quem primeiro encarna a função de Outro para a criança é a mãe. De fato, nos primeiros cuidados com o recém-nascido, traduzindo suas necessidades e encarregando-se de satisfazê-las, ela ocupa, ao mesmo tempo, o lugar do Outro simbólico e do outro semelhante. A criança precisa mediatizar a busca de objetos de satisfação, tanto corporais como pulsionais, por meio de uma demanda. Ora, a demanda da criança só se constitui, enquanto tal por meio da resposta da mãe a seu grito. Na função de responder aos apelos do filho, a mãe é um “outro” semelhante, visto encontrar-se submetida à lei da castração, que a deixou marcada pela falta de objeto e a fez eleger outros – entre os quais, a própria criança – para substituírem o objeto dessa falta. Por outro lado, para que a demanda da criança se enuncie, não há outro meio de fazer senão passando pelas formações significantes tomadas de empréstimo do discurso materno. Nessa vertente, a mãe é um “Outro” simbólico pois através do seu discurso fornece significantes à criança. Essa condição necessária, de a demanda ser atravessada pelo Outro simbólico, impõe não só a linguagem à criança, mas também a posição eletiva desse sujeito materno na linguagem, que é a forma particularizada de seu discurso.

Andrade (2005) ressalta que, a definição acima, mostraria que a mãe, ou quem desempenha esta função, exerceria o papel de mediador entre a criança, suas funções biológicas (necessidades) e a carência simbólica. Assim, ao atender às necessidades orgânicas da criança, a mãe o faria de acordo com a ordem simbólica, a que ela, enquanto sujeito, também estaria submetida. Por conseqüência a criança também seria afetada pelo simbólico. Dessa forma, o Outro deverá ser compreendido, como um produto da incorporação da cadeia de significantes familiar do sujeito – o Outro simbólico, o Outro da referência.

Do ponto de vista da estrutura, o Outro não seria fixo e imutável, mas estaria em permanente transformação, levando-se em consideração, que é permeável à influência da Cultura e da estruturação familiar do sujeito. Daí, Lacan, ressalta Mrech (1999), conceber o Outro como um semblante, este último consiste em fazer crer que existe algo ali onde não há, como diz Miller (2002). “Um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar seu parceiro mais íntimo”, (Mrech, 1999, p. 136).

Prosseguindo no caminho da constituição do sujeito, Lacan (1966) desenvolve o conceito de Estádio do espelho que ocorreria nos bebês, aproximadamente, entre os 6 a 18 meses de vida. Esta vivência é vista como decisiva no que se refere à formação do Eu. Seria a forma como o Eu se constituiria a partir de uma trama imaginária, porque baseada na imagem do Outro que lhe daria uma consistência, anteriormente inexistente, e tendo por agente, a figura do semelhante, o outro¹¹ que intercede através da palavra, que assegura, posto que a princípio o recém-nascido encontra-se num momento de fragmentação do corpo próprio, para ele vivido como constituído de elementos dispersos, autônomos e descoordenados. Esse tempo, chamado tempo do corpo fragmentado, é responsável pela presença de uma angústia arcaica ligada à ausência de um elemento unificador capaz de ordenar esse universo altamente irregular e heterogêneo. A identificação à imagem ideal, unificada e unificante da fase do espelho, seria esse elemento apto a antecipar a presença reasseguradora da vivência de sentir-se UM com seu corpo, nesse momento anterior à consciência de si e dos outros.

É este o fundamento da fase do espelho; o Eu constitui-se alienado na imagem do que representa especularmente para o Outro.

Lacan (1966) esclarecerá que quando o recém-nascido se identifica com a imagem especular, ele se unifica e se completa. Esta vivência ocorreria em três etapas: 1) o bebê, ao ver sua imagem no espelho, agiria como se fosse uma outra criança desconhecida; 2) o bebê passaria a reconhecer que o outro que vê no espelho não é uma criança real, porém uma imagem refletida; 3) por último, o bebê passaria a se reconhecer no espelho, ou seja, ele passaria a saber que aquela imagem é sua própria imagem, algo que o representa, que o substitui, unificando-o (consistência imaginária). Neste momento, o bebê manifestaria grande alegria, por encontrar-se no nível do imaginário, uma imagem especular de perfeição e completude, fonte de euforia narcísica, reconhecida através da

¹¹ “É o outro concebido de uma forma imaginária, onde o sujeito atribui ao outro externo as mesmas características que ele identifica nele mesmo”, diz Mrech (1999, p. 135).

palavra do outro como amável. Andrade (2005) refere que este terceiro momento seria o que diferenciaria o homem dos animais, pois seria nesta etapa que o ser humano estaria dando um primeiro e decisivo passo dentro do campo simbólico.

Vale ressaltar, que o estágio do espelho não se caracteriza como uma trama exclusivamente imaginária, já que o simbólico forneceria suas bases de ancoragem e o efeito de reconhecimento da imagem de si e do outro, e se constitui como uma diferenciação que é simbólica. Sendo assim, permanecendo o que existe de simbólico no Outro, uma marca indelével – *einzigster Zug* – traço unário da diferença do Outro que se inscreveria nesta imagem especular, marcando a hiância intransponível que existe entre o campo do Eu e o campo do Outro, mesmo havendo identificação. O recobrimento total desses campos é impossível e desta forma entalha na imagem uma falha, uma hiância, responsável pela não fixação mortífera na mesma. Portanto, a incompletude, assentada nesse registro, impõe ao sujeito uma cisão. Embora a imagem o represente perante si e perante o Outro, não o recobre de todo. É parcial. Algo permanece fora da representação, em estado de fuga permanente, pois o imaginário não consegue representar tudo do sujeito. Esse real – ponto de fuga permanente, de não representação – é necessário para que se constitua o sujeito do desejo.

Durante o processo de constituição do sujeito, é importante enfatizar, é a mãe que ocupa o lugar de primeiro representante do Outro (linguagem) e da diferença que interage com o bebê. O fundamental é a diferença entre o eu e o Outro, e o que há de mais simbólico no Outro é a marca de sua diferença, ou seja, sua alteridade radical. Neste momento, em que o bebê se encontra numa relação dual em que não haveria, inicialmente, separação entre ele e a mãe, uma grande questão que se coloca, nesta ocasião, para o bebê, sublinha Indart (1999), seria: o que deseja a mãe? Que lugar ocupo no desejo do Outro? Questão crucial, uma vez que o desejo é o desejo do Outro, segundo Lacan. Posto que o bebê só pode situar seu desejo a partir do desejo de seu Outro primordial, a mãe. Isso não fica sem consequência, o lugar que se ocupa no desejo do Outro. Lacan (1975, p. 125) afirma que “não fica sem efeito o recebimento de uma primeira marca de uma palavra equívoca. Algo retornará dessa alíngua seja no Real, seja no Simbólico, seja no Imaginário.”

Essa marca que se inscreve, de uma palavra equívoca, ouvida quando a criança não dispunha de um aparato simbólico necessário e suficiente para definir o sentido da

mesma, surge como sintoma. Uma inscrição que lesiona o corpo sob a forma de uma marca corporal, que mostra, mas não diz. Não se articula a um saber.

Santiago (2000) situa que o Outro é um dos elementos que participa, que toma parte do processo de surgimento da criança no registro simbólico, processo equivalente à própria constituição do sujeito do desejo. Mencionou-se, anteriormente, que a criança precisa mediatizar a busca de objetos de satisfação por meio de uma demanda. É no hiato que se forma entre o que representa a demanda própria do sujeito e a demanda possível, mediatizada pelo Outro, que nasce o desejo, refere Santiago (2000). Explicitando de uma outra maneira, a satisfação obtida com o objeto externo revela ao sujeito a impossibilidade de ele se bastar e organiza a obtenção de satisfação tendo o Outro como mediador. Dessa forma, salienta a autora (2000, p. 242), “o objeto da primeira satisfação não coincide com a imagem do passado, que levou a desejar”. É essa defasagem que torna o desejo sempre desejo de outra coisa, pois uma falta é instituída e nenhum objeto consegue preenchê-la. Esse deslizamento permanente precipita o desejo da criança no registro do desejo do Outro. A demanda apresenta uma dupla face: permite buscar o objeto; e aliena o bebê aos significantes do Outro, da língua, forma primeira de ser representado no Campo do Outro, segundo Santiago (2000). Ao se falar de desejo, está se falando de uma mãe ela mesma marcada pela falta, e enquanto tal Mãe Simbólica, na medida em que agencia e sustenta o desejo enquanto signo de uma falta. É pela leitura desse signo, de um sinal no Outro, que pode se perguntar, o que quer? O que sou no desejo do Outro e aí dialeticamente representar-se e ser representado, por essa operação *Che Vuoi?* no campo do Outro.

Assim, a mãe surge com um desejo articulado a um significante. Não se sabe o que deseja este Outro, só se sabe que deseja, esclarece Indart (1999). Então, através da entrada de um terceiro nesta relação, o pai, que não é o da realidade, mas aquele a quem se refere o desejo da mãe; surge um outro significante para fixar algum sentido seguro, a respeito do que deseja a mãe. Para fixar uma significação, fazê-la advir como nova e produzir este efeito de ancoragem, ao nível do significante, teria que haver uma operação de substituição, uma substituição metafórica (Indart, 1999).

Para que ocorra esta primeira substituição, não se necessita um pai na realidade, como foi dito acima. O necessário é que esta metáfora tenha ocorrido na mãe, e isso pode estar presente em todo seu universo simbólico, em todas suas referências culturais. E que, a mãe, tendo efetivamente admitido esta metáfora, seja para ela o falo, enquanto

o que lhe falta, o objeto do seu desejo. Posto que a ausência do falo gera substituições e significações para o resto das coisas. E, essas outras coisas conformam o aqui denominado, mediante o referido termo, o significável. O campo do significável liga-se, sem dúvida, à questão do falo. Estabelece e estipula que qualquer significação será fálica. É o falo que permite a possibilidade de significar outras coisas, as quais compõem o campo, o conjunto, do significável.

Se a castração da mãe ocorreu, ela foi privada por um Outro, ela perdeu algo. Aqui se localiza a fenda que é causa e efeito de entrada do pai, que efetivamente castra a mãe do seu falo. Isto se dá segundo um processo metafórico, substitutivo, emblema inicial de maneira substitutiva de funcionamento do psiquismo. Isso é uma metáfora: uma substituição, uma troca. Resumindo, quando Lacan apresenta a questão do bebê como falo, articulado ao desejo da mãe, o faz em termos de castração (Harari, 2008, p.41).

Basta que ela própria tenha constituído a metáfora paterna em sua infância e que reconheça seu valor em qualquer instância cultural. Então, poderá cumprir muito bem esta primeira fase, reconhecer a criança na posição de falo, como resposta ao enigma do seu desejo, sublinha Indart (1999). Esta significação irá introduzir uma resposta à angústia do bebê sobre o enigma do que deseja o Outro original, a mãe deseja o falo. O bebê irá se identificar plenamente com este objeto de desejo. Neste momento, ocorre a entrada no Édipo, essa entrada é poder se reconhecer como objeto fálico, como o objeto desejado pela mãe. E nesta fusão com a mãe, oferta-se, renunciando a sua própria palavra. A metáfora paterna ocorre para mãe, ela é confrontada com a sua falta, o bebê recebe seu efeito.

Lacan (1966) refere que esta primeira fase é determinante para o que virá a constituir uma estrutura psicótica ou não. No entanto, se este tempo tiver sido cumprido, podem vir a ocorrer vários resultados, mas já não haveria a psicose. Então, chega-se à conclusão de que este tempo do Édipo seria fundamental na constituição da estrutura de personalidade.

No segundo tempo do Édipo, a metáfora paterna alcança a mãe e o bebê, indica Indart (1999). A certeza do Ser falo da mãe começa a ser desmontada pela criança, através de uma operação feita pelo pai interditor. Um significante intervêm, o do pai, lei, que produz como efeito de significação a castração deste objeto fálico, de ser o falo. O significante nome-do-pai surge para privar a mãe de ter qualquer fantasia a respeito

de possuir o falo na figura do filho. E também, tira a criança da posição de ser o falo, de ser o objeto de desejo do Outro primordial, da mãe. É importante salientar, que Lacan, conforme esclarece Indart (1999), deu importância ao efeito desta metáfora na mãe, e não só na criança. Assim, a mãe precisa reconhecer a lei introduzida pela metáfora paterna. O autor (1999), acima referido, ensina que é inútil ter um pai que traz a lei quando se tem uma mulher surda. Por outro lado, quando se tem uma mulher de orelhas abertas e que aceita, através do seu desejo, que a metáfora paterna seja introduzida, mesmo se tendo um pai brando, a lei se instituirá. A entrada da lei priva a mãe de seu objeto de desejo (falo) e a criança fica interdita de permanecer no lugar de ser o falo, assim ocorre uma substituição do significante desejo da mãe pelo significante primordial Nome-do-pai. A criança sai da posição do primeiro momento de Ser o falo e passa para a posição de Ter o falo.

O terceiro tempo é o da conquista, e por isso metafórica, do ideal do Eu. Indart (1999) refere que a criança pode, agora, metaforizar-se a si mesmo, no sentido de que pode significar que, assim como seu pai, também possui o falo. Essa assunção do Ter é simbólica, metafórica, porque substitui a posição inicial de assujeitamento, bem como seu exercício virá muito tempo depois. Seu efeito fundamental é a saída da dimensão do Ser e a entrada na dialética do Ter, do Ter sem Ser.

É pela entrada do significante primordial Nome-do-pai que o sujeito ascende à dimensão simbólica. Esta estaria sempre organizando, de uma maneira subjacente, as formações prevalentes do imaginário – efeitos de competição, de agressão, de sedução, por exemplo. Então, o simbólico é definido por Chemama (1993) como uma função complexa e latente que atravessa toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e uma parte inconsciente; esta última estaria intimamente ligada à função da linguagem, mais especificamente, no que se refere ao significante. O simbólico, neste sentido, faz do homem um animal fundamentalmente regido, subvertido à linguagem, que vai determinar a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e como irá fazer suas escolhas. É, também, segundo Chemama (1993), aquilo que falta, aquilo que faz falta, que foi perdido. A função simbólica se inscreveria naquilo que foi perdido, e, ainda, o reencontro contingente com o que falta implica numa integração necessária do que está perdido com o modo estrutural. Neste sentido, esta falta admitiria uma significação propriamente humana, que ocorreria através da instauração de uma correlação entre o que falta e o significante que a simboliza.

Ao sair do Édipo, o sujeito percebe que ninguém detém o falo e, portanto, seu desejo não estaria submetido ao desejo do Outro. E também, que falta algo no Outro, falta que o barra em sua onipotência imaginária e que como tal, também faltará ao sujeito. Então, o sujeito se constitui por sair da posição objeto e entrar na posição de sujeito de desejo, que regido por um inconsciente, irá estar numa busca permanente daquilo que lhe falta. Então, o fundamental da travessia edípiana é a inserção da castração, da falta, como uma “feliz falta” que permite o relançamento permanente do desejo.

Foi inspirada pela leitura de Lacan e, mais particularmente nesse momento, pela sua releitura de Saussure e Jakobson (Lacan 1966/ 1998) em seu movimento de retorno a Freud, que De Lemos (1992) tratou o conceito de especularidade como resultante de processos metafóricos e metonímicos. Através deles, pôde entender tanto o sujeito como efeito do significante quanto sua exclusão interna, representada seja na substituição operada pela metáfora, seja no deslocamento operado pela metonímia, isto é, nos intervalos entre os significantes do Outro, tesouro dos significantes. De Lemos (2001, p. 04) afirma que “o distanciamento da fala da mãe, enquanto outro, que o “erro” indicia, confirma-se também na resistência que, nesse mesmo momento, a criança mostra com relação tanto à correção do “erro” pela mãe quanto à sua interpretação”.

Assim, De Lemos (2002) teoriza que o passo seguinte só poderia ser o de retornar à fala inicial da criança para trazer à luz seu caráter fragmentado, para reconhecê-la como restos metonímicos da fala da mãe. Se, em um primeiro momento, eles convocam a interpretação da mãe, isto é, uma cadeia significante com a qual esta assegura seu desejo através do sentido que atribui ao fragmento da criança, em um segundo momento, é essa mesma cadeia que convoca na criança um fragmento de uma outra cadeia que o remete a outra significação. O deslizamento do significante para outro texto, faz assim obstáculo à coincidência e à consistência solidárias ao imaginário que governaria a relação mãe-criança, se o simbólico, sancionado pela metáfora paterna, sobre ele não incidisse.

Dessa forma, entre a criança e o outro, De Lemos (2002) interpõe um terceiro elemento – a língua que articulará especularidade com mudança. A relação passa a ser triádica, ou seja, a relação não é estritamente com o outro mas com sua fala e, nesta fala, é suposta a língua. Lemos (2002) dirá que o outro é uma instância do funcionamento lingüístico. Arantes (2001, p. 255) questiona; “como, então, pensar a especularidade?”

O processo se daria de forma que o espelho para a criança é a língua na fala do outro, a relação da criança é com a língua/fala e não com o outro enquanto “socius” (De Lemos, 2002). Dessa forma, a entrada no campo da linguagem pela criança se encontra na relação especular da criança com o outro durante o processo de aquisição da linguagem. Isto levará a uma questão da relação da criança com a língua, como posição da criança em relação à língua, que a estaria estruturando como sujeito da linguagem e, portanto, do inconsciente. Ao se produzir uma interrogação sobre o sujeito poderia aqui ser introduzido o termo espelhamento, segundo De Lemos (2002), no lugar do termo especularidade, ao relacionar as mudanças de posição da criança frente à língua com a própria estruturação desta enquanto sujeito.

A criança precisa do outro para se escutar, então, o que a criança diz, ainda que fragmentado, encontra no diálogo uma matriz de significação, que irá possibilitar que seu dizer torne-se fala através do processo de espelhamento. Neste processo, o outro inicialmente funciona como espelho para a criança. Isto que dizer que o adulto, o outro, é o lugar onde a criança se vê e tem sua fala refletida. Assim, observou-se que a criança tende a se calar quando não obtém resposta do seu interlocutor, (Bekker Faria, 2002). Este silêncio deixa o enunciado da criança em um lugar à deriva, um lugar onde o sujeito se encontra à deriva na cadeia de significantes, pela impossibilidade de encontrar um ponto de ancoragem na cadeia significante.

O processo de espelhamento vem dar conta não só da constituição da fala da criança, mas da sua constituição enquanto sujeito “que depende do outro para fazer sentido, não apenas das palavras, mas de si mesmo enquanto sujeito”, (De Lemos, 2002, p.55). Assim sendo, o adulto não interpreta apenas a fala da criança, interpreta também a criança, colocando-a num lugar de sujeito, reconhecendo-a enquanto tal. É nesse reconhecimento que a mãe antecipa a criança como sujeito falante.

No espelhamento, a criança incorpora fragmentos da fala do outro – fragmentos que retornam para uma cadeia/texto – e antecipa-se ali como falante. Esse movimento entre falas – entre todo e parte – é decisivo no que diz respeito à aquisição da linguagem e, conseqüentemente, ao processo de subjetivação. O outro/falante, ao incorporar os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer os reconhece como fala e a criança como falante.

Assim, o espelhamento deve ser pensado como a primeira posição, inicial (originária), da criança na língua. Sem ela não haverá sujeito e nem fala da criança. Para

poder falar, a criança incorpora pedaços da fala do outro e nessa fala se aliena¹², isso significa que a fala da criança irá refletir a fala do outro e irá se refletir na fala do outro. Arantes (2001, p. 256) afirma que “falar em reflexo é falar em espelho e em algo que nele se reflete: uma imagem presa na estrutura da fala do outro; ponto mesmo de identificação / alienação da criança no espelho”.

O que a criança fala estará refletido na fala do outro. Por isso a criança pode se reconhecer no espelho, reconhecendo sua fala na do outro. Dessa forma, a primeira posição da criança deve ser entendida como imaginária. Nota-se que um primeiro momento da aquisição da linguagem pela criança se dá pela via do imaginário, pela identificação com a fala do outro. O que movimentará essa imagem do espelho e para o espelho será a língua em operação metonímica. Haverá um deslizamento de fragmentos de uma fala a outra, operação que se estruturará no espelho, pela metáfora; na interpretação do que a criança diz. Dessa forma, observa-se que o espelhamento fala de identificação como alienação, no entanto, essa alienação surge como estruturante.

Estas reflexões trazidas pela teoria de De Lemos (1999) levaram a implicação do sujeito do inconsciente, assim como Jakobson pôde implicar a língua na fala, De Lemos (1999) pôde introduzir uma reflexão sobre o sujeito. O sujeito em seu trabalho é efeito da linguagem, como afirma Andrade (2003).

¹² O que é alienação? Quando falamos, e dado que a língua nos antecede, “isso” fala em nós, dividindo-nos. Esse efeito se chama alienação. Pelo fato de falar, nos alienamos no Outro e isso nos divide. Essa é uma condição da constituição do sujeito. É obrigatório passar por essa encruzilhada estrutural.

Capítulo 4

Patologias da Linguagem

Pode-se designar como três os tempos do Interacionismo de Cláudia de Lemos no percurso de sua teorização: 1) o da relação com a fala da criança; 2) o da articulação língua–fala e 3) o da inclusão do sujeito na estrutura, ou seja, a articulação entre língua–fala–sujeito. Proposta que não perde de vista a fala da criança, e nem a criança, nem abandona suas proposições de base. A primeira que considera que a fala da criança apresenta uma singularidade que o saber das teorias de linguagem, baseadas numa linguagem como objeto de conhecimento, não podem tocar de acordo com o grupo de investigadores coordenados por Lier-De Vitto. E, a segunda considera que a fala da criança não é expressão de um saber sobre a linguagem. Essas são proposições que delinearam um programa de pesquisa em aquisição da linguagem e que movimentam teorizações sobre a aquisição, a linguagem e o sujeito.

Tendo em vista essas proposições, o que faz questão neste campo de pesquisa é um enigma levantado seja por uma manifestação sintomática no processo de aquisição da linguagem (foco do presente estudo) seja pela ausência de fala. Isto assinala que aquilo que movimenta a investigação é uma manifestação particular de fala – que está sendo designada como patológica. Admite-se, portanto, que é sobre a singularidade da condição de um falante que se tentará produzir uma explicação, ou ainda, uma interpretação em cena, como afirmam Lier-De Vitto e Arantes (1998).

Percebe-se, então, que diferenças devem ser delineadas. Uma delas se refere ao “compromisso” (Fonseca, 2002, p. 191) do investigador com uma fala que insiste em ser dessemelhante e com um falante que fracassa em identificar-se com outros falantes. Então, são exatamente essas dessemelhanças que levantam indagações sobre o saber, sobre o sujeito epistêmico. De Lemos (2002) mostrou que a fala da criança é resistente ao campo das teorias de linguagem, e, neste campo, as falas patológicas são marginalizadas e isso deve ser considerado. Segundo Lier-De Vitto (2002) o campo das Patologias da Linguagem não é propriamente reconhecido como uma sub-área dos estudos da linguagem. Ainda segundo a referida autora (2002), não são muitos os pesquisadores da aquisição da linguagem que se interessam pelas falas sintomáticas. O que mais se percebe é que essas falas, quando consideradas, não ultrapassam o estatuto

de dado, ou seja, de material empírico neutro sobre o qual se aplicam instrumentais descritivos já instituídos, afirma Fonseca (2002). A singularidade da fala dita patológica parece não chegar a fazer questão. A resistência que essas falas opõem justifica a proposição de que a fala da criança apresenta uma singularidade que o saber das teorias de linguagem não podem tocar. Também no que se refere à segunda proposição, uma vez que se o falante fracassa, não é “por querer”, “por deliberação” ou porque “violou regras” (Lier-De Vitto, 2000), tendo em vista que o estruturalismo considera que a fala da criança não é expressão de um saber sobre a linguagem. É certo que, do ponto de vista da lingüística, enquanto regras, violações podem ser até localizadas, no entanto isso não se aplica ao falante. Esse falante pode até mesmo reconhecer que erra ou que está em falta, contudo ele nada pode fazer para mudar essa situação, segundo Fonseca (2002). Nada pode fazer, pois está no campo do sintoma, e sobre esse sintoma ele nada sabe, como será visto mais adiante.

O reconhecimento desse fato exige que se leve em conta a dimensão de um sofrimento, afirma Fonseca (2002). Explicando melhor, tudo o que se falar sobre o sintoma na fala deve implicar o sofrimento, o sujeito e a possibilidade de afetar o terapeuta, e por conseqüente suas ações clínicas, que no caso deste estudo, como será visto adiante, está ligado diretamente ao conceito de espelhamento. Questiona-se Fonseca (2002, p. 192): “Sem essas condições de que serviria, de fato, investigar as patologias da linguagem?”. Nas discussões encaminhadas por autores interessados no estudo das patologias da linguagem e orientados pelos conceitos do Interacionismo, o contorno teórico que se procura dar aos sintomas na linguagem implica um espaço de acolhimento daquele que sofre por efeito de uma fala sintomática.

Aqui se trata de sustentar, na teoria, as diferenças que as questões sobre a fala patológica suscitam. Não se trata de incorporar conceitos mas de movimentar categorias, de abordar conceitos como instrumentos, afirma Fonseca (2002). Uma vez que “instrumentos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões”, advertem Henry (1990, p. 32) e De Lemos (1998).

Desse modo, quando incorporados, não só devem abrir caminhos teóricos, como também ser transformados, expondo, nesse arranjo, sua relação de mútua afetação. Isso significa que eles não possuem valor em si mesmos, ‘*uma objetividade que seria exterior à teoria*’ (Lemos, 1994, p. 09). O termo “interação”, por exemplo, não é transparente,

ele ganha força conceitual diferente em diversas teorias, (Fonseca, 2002, p. 192).

Como já foi dito anteriormente, no Interacionismo de De Lemos o conceito de interação não é entendido como uma relação dual, e sim, como diálogo, o que implica a língua e um sujeito que não é coincidente com o sujeito epistêmico. No caso das patologias, ao diálogo deve ser acrescentado a dimensão do sofrimento, as ações clínicas e a escuta do terapeuta, explica Fonseca (2002). Neste sentido, continua a autora (2002, p. 193), “interação, mudança, erro, outro, heterogeneidade e interpretação são categorias a serem discernidas”.

Essas questões foram enunciadas por Lier-De Vitto (1997). Ela assinalou logo de início que erro e sintoma são acontecimentos diferentes, que há heterogeneidade no sintoma e que o conceito de interação sempre implica um sujeito e um outro em situação particular. A interpretação é sempre pensada no sentido que é convocada por um sintoma e que, portanto, a mudança seria uma consequência de uma interpretação singular.

Se o espelhamento encontra seu lugar de conceito na teoria e permanece como “porta de entrada” (Arantes, 2001, p. 256) da criança na linguagem, é necessário considerar que ele também faz presença em quadros clínicos complexos envolvendo a aquisição da linguagem pela criança e sua constituição enquanto sujeito. Este papel desempenhado pelo espelhamento nesses quadros deve ser investigado. Tendo em vista, que tratam-se de efeitos patológicos de linguagem não se poderia ignorar que um mesmo processo de espelhamento se inscreve na fala chamada patológica.

A insistência desse processo em fala de pacientes com atrasos de linguagem, por exemplo, embora estruturante de uma posição na linguagem, indica um aprisionamento na fala do outro. Arantes (2001) afirma que um mesmo processo pode produzir efeitos diferentes – neste caso, o patológico. O conceito de espelhamento, conforme postulado por De Lemos (2002), será, portanto, utilizado para assentar as bases das discussões sobre os atrasos de linguagem como o retorno da fala do outro na fala da criança, um modo singular desse retorno: um retorno sintomático. Dessa forma, é importante esclarecer o que se está conceituando como sintoma neste estudo.

4.1 O Sintoma

Nesta pesquisa, o conceito de sintoma será o da psicanálise, ou seja, o sintoma como um fenômeno subjetivo que se constitui como uma expressão de um conflito inconsciente. Não será visto como o sinal de uma patologia. Para Freud (1892), a palavra sintoma ganha um significado completamente novo a partir do momento em que este autor (1892) pôde afirmar que o sintoma de conversão histérica é na verdade uma pantomima do desejo inconsciente, uma expressão do que foi recalcado, e não uma simulação como era até então visto.

Freud (1925-1926) afirma que um sintoma é um substituto de uma satisfação do desejo que permaneceu em estado latente, é uma consequência do processo de recalque. O recalque se processa a partir do ego quando este se recusa a associar-se com um desejo que foi provocado no id. O ego é capaz, por meio do recalque, de conservar a idéia, que é o veículo do afeto, que não pode tornar-se consciente. A análise revela que a idéia amiúde persiste como uma formação inconsciente. No sintoma, devido ao processo de recalque, o prazer que se teria esperado da satisfação do desejo fora transformado em desprazer. .

Para uma melhor compreensão deste conceito na teoria freudiana serão discutidos exemplos clínicos trazidos por este autor. O caso do Pequeno Hans foi definido por Freud (1909, 1925/26) como uma fobia histérica infantil de animais, no referido caso uma fobia por cavalos. O Pequeno Hans recusava-se a sair à rua porque tinha medo de cavalos. Isto era a matéria-prima do caso. Que parte disto constituía o sintoma? Era ele ter medo? Era sua escolha de um objeto para seu temor? Era ter ele abandonado sua liberdade de movimento? Ou era mais de um desses fatores combinados? Qual foi a satisfação a que ele renunciou? E por que teve de renunciar a ela? Estas são questões levantadas por Freud (1925/26) ao discutir o sintoma de Hans. Num primeiro momento, pode se dizer que o inexplicável medo de Hans por cavalos era o sintoma e sua incapacidade de sair à rua era uma inibição, uma restrição que o ego do menino impusera a si mesmo a fim de não despertar a angústia. No que se refere ao sintoma alegado, um conhecimento superficial do caso nem sequer revela sua verdadeira formulação, pois uma investigação posterior indica que aquilo de que o menino sofria não era um medo vago de cavalos, mas apreensão bem definida de que um cavalo ia mordê-lo, explica Freud (1925/26).

O Pequeno Hans encontrava-se, à época, na atitude edipiana ciumenta e hostil em relação ao pai, a quem, não obstante, amava ternamente. Aqui, então, observa-se um conflito devido à ambivalência: um amor bem fundamentado e um ódio não menos justificável dirigidos para a mesma pessoa. A fobia do Pequeno Hans deve ter sido uma tentativa de solucionar esse conflito, afirma Freud (1925/26). Assim, o que pode se observar é que o desejo que sofreu recalque em Hans foi um desejo de morte contra o pai. Freud (1925/26) afirma que a prova disto foi obtida na análise do menino enquanto a idéia do cavalo que mordida estava sendo acompanhada. Hans vira um cavalo cair e também vira um companheiro de brinquedo, com quem brincava de cavalo, cair e ferir-se. A interpretação dada por Freud (1909) indicou que Hans tivera um desejo de que o pai devia cair e ferir-se. No entanto, um desejo dessa ordem equivale a uma intenção do sujeito em se desvencilhar do pai — equivale ao impulso assassino do complexo de Édipo, explica Freud (1925/26). É a substituição do pai por um cavalo, esse deslocamento, portanto, que será denominado de sintoma, e que, incidentalmente, constitui o mecanismo alternativo que permite um conflito, devido à ambivalência dos afetos, ser solucionado.

Para Freud (1925/26) não havia dúvida alguma de que o desejo que foi recalcado era hostil contra o pai. A força motriz do recalque, que produz o sintoma, é o temor de castração iminente. Hans desistiu de sua agressividade para com o pai temendo ser castrado. O medo de que um cavalo o mordesse pode, sem nenhuma força de expressão, receber o pleno sentido do temor de que um cavalo arrancasse fora com os dentes seus órgãos genitais — o órgão que o distinguia de uma fêmea. Como se pode observar, ambas as formas do complexo edipiano, a forma normal, ativa, e a invertida fracassaram através do complexo de castração.

O que resta agora é considerar a relação entre a formação de sintomas e a geração de angústia. De acordo com Freud (1926), os sintomas só se formam a fim de evitar a angústia. Por exemplo, se um paciente agorafóbico que tenha sido acompanhado até a rua for ali deixado sozinho, ele produzirá um ataque de pânico. Ou se um neurótico obsessivo for impedido de lavar as mãos após haver tocado algo, ele se tornará prisioneiro de uma angústia quase insuportável. É claro, portanto, que a finalidade e o resultado da condição imposta de ser acompanhado na rua e do ato obsessivo de lavar as mãos consistiam em prevenir irrupções de angústia no sujeito. Nesse sentido, toda inibição que o ego impõe a si próprio pode ser denominada de sintoma, afirma Freud

(1926). Ou seja, os sintomas são criados a fim de remover o ego de uma situação de perigo. Se impedir que os sintomas sejam formados uma situação análoga ao nascimento se estabelece, na qual o ego fica desamparado, surgindo a angústia. Assim, segundo Freud (1926) a formação de sintomas de fato põe termo à situação de perigo. O sintoma tem dois aspectos: o primeiro acarreta a alteração no id em virtude da qual o ego é afastado de perigo; o outro revela o que foi criado, em lugar do processo instintual que foi afetado, a formação substitutiva.

Dessa forma o sintoma para Freud (1916 – 1917) tem um sentido, um sentido inconsciente e por esse motivo desconhecido para o sujeito. Para melhor explicar este conceito Freud (1916 – 1917) descreve o caso de uma paciente que executava um ato obsessivo carente de sentido e em um dado momento, é referido pela paciente uma recordação íntima de sua vida passada e que tinha uma conexão entre esse ato e a lembrança, e Freud (1916 – 1917) pode descobrir a intenção do ato obsessivo a partir de sua relação com a lembrança. No entanto, por mais que a paciente repetisse seu ato obsessivo, não sabia que este derivava da experiência por que havia passado. A conexão entre o ato e a experiência estava oculta para ela; apenas podia, muito fielmente, responder que não conhecia aquilo que a fazia executar seu ato, afirma Freud (1916 – 1917).

O sujeito parece nada saber sobre a intenção com que executa o seu sintoma — a intenção de retificar uma parte desagradável que foi recalçada e permanece inconsciente. Somente a partir do elo entre a cena desagradável que foi recalçada pelo sujeito e o afeto ligado a esta cena constituíram, tomados em conjunto, o que Freud (1916 – 1917) chamou de sentido do sintoma. Mas, enquanto executa um ato obsessivo ou uma conversão histérica, por exemplo, este sentido é desconhecido para o sujeito em ambas as direções — tanto o por quê do sintoma como o para quê serve (Freud, 1916 – 1917). Assim, segundo Freud (1916-1917) o sintoma é *une façon de parler*, os sintomas que emergem não se sabe de onde, oferecem a mais clara indicação de que existe uma região da mente, por completo isolada do resto. Conduzem, por uma via que não se pode perder, a uma convicção da existência do inconsciente na mente; e é precisamente por esta razão que a psiquiatria clínica, que está familiarizada apenas com uma psicologia da consciência, não consegue abordar esses sintomas de nenhuma outra forma que não seja qualificando-os como sinais de um tipo de patologia. Idéias obsessivas e impulsos obsessivos naturalmente não são, em si mesmos, inconscientes,

algo mais do que a realização de atos obsessivos escapa à percepção consciente, por exemplo. Não se teriam tornado sintomas, se não tivessem forçado o caminho até à consciência. Mas seus motivos predeterminantes, que podem ser inferidos por meio da análise, as conexões em que podem ser inseridos, pela interpretação, são inconscientes, pelo menos enquanto não tiverem se tornado conscientes para o paciente, através do trabalho da análise, afirma Freud (1916-1917).

Desse modo, para a teoria freudiana sempre e em toda parte o sentido dos sintomas é desconhecido para o sujeito, e o que a análise regularmente demonstra é que esses sintomas constituem derivados de processos inconscientes. Não apenas o sentido dos sintomas é inconsciente, mas também existe uma relação inseparável entre este fato de os sintomas serem inconscientes e a possibilidade de eles existirem. Freud (1916-1917) afirma que sempre que se encontra um sintoma, pode-se concluir que estarão presentes determinados processos mentais definidos, no sujeito, os quais contêm o sentido do sintoma.

De acordo com essa proposta, a construção de um sintoma é o substituto de alguma outra coisa que não aconteceu. Determinados processos mentais normalmente deveriam ter evoluído até um ponto em que a consciência recebesse informações deles. Isto, porém, não se realizou, e, em seu lugar — a partir dos processos de recalque, que de alguma forma foram perturbados e obrigados a permanecer inconscientes — o sintoma emergiu. Assim, passou-se algo semelhante a uma troca; se isso puder ser invertido, o tratamento dos sintomas neuróticos terá atingido seus objetivos. Para Freud a psicanálise age transformando aquilo que é inconsciente em consciente, e age apenas na medida em que tem condições de efetuar essa transformação. Explicando melhor, seria dar sentido ao que, aparentemente, não tem sentido, dando a possibilidade ao sujeito de poder fazer algo com seu sintoma, metaforizá-lo, uma vez que, se o sintoma é inconsciente e o inconsciente é estruturado como linguagem, então, pode-se pensar o sintoma como também pertencendo ao campo da linguagem.

Cabe, ainda, trazer algumas considerações sobre o sintoma baseadas na releitura lacaniana da obra de Freud. Segundo Andrade (2005), ao nascer uma criança é marcada pela maneira como foi esperada pelos pais durante a sua gestação, e, também pelo que ela vai significar para cada um dos pais, em função de suas próprias histórias familiares. Assim, a existência real da criança vai se chocar com as projeções inconscientes vindas do casal parental, donde vêm os equívocos, pontua Mannoni (1999). Ou seja, nem

sempre a criança real irá corresponder a fantasia inconsciente dos pais, ao que inconscientemente esses pais esperavam da criança. Dessa forma, quando uma criança é acometida por um sintoma ela deve ser situada em relação a toda uma historia familiar. Assim, a criança não está só, ocupa na fantasia de cada um dos pais um lugar determinado, afirma Mannoni (1999).

Neste sentido, o sintoma é concebido como um véu, que tem como função esconder o acontecimento perturbador, o sintoma surge no lugar de uma palavra que falta, vem como uma palavra cifrada. Dessa forma, segundo Mannoni (1999), o sintoma é o jogo dos significantes que se apodera do sujeito para além do que este pode dizer, ou seja, no sintoma o sujeito surge na posição de objeto, devido a disjunção entre significante e significado. “Portanto, na impossibilidade de se expressar através da linguagem, é no sintoma que a criança vai manifestar o que tem a dizer”, afirma Andrade (2005, p. 158). Pode-se então concluir que o sintoma é uma manifestação do inconsciente.

Sendo o sintoma uma formação do inconsciente é, portanto regido por suas leis, da metáfora e da metonímia. Devido ao seu caráter substitutivo – “manifestações sintomáticas estão por” (Catrini, 2005, p. 07) – pode-se compreender que o sintoma é sempre endereçado a alguém como uma mensagem cifrada que o sujeito porta sem saber, refere Catrini (2005, citando Rubistein, 1996). Esse caráter dissimulado do sintoma encontra referência no mecanismo de substituição, processos metafóricos e metonímicos, de um desejo inconsciente. Nesse ponto, poderia se dizer que o que sustenta o caráter substitutivo do sintoma é a ausência de relação unívoca entre palavra e referente, entre significante e significado. Por isso que o sintoma testemunha o efeito do sujeito “no intervalo” (Leite, 2003, p. 86), é na disjunção entre significante e significado, cuja a relação é sempre provisória, que surge o sintoma.

4.2 A Fala Sintomática

No caso da fala sintomática, o sintoma é manifesto, sem dissimulação. Lier-DeVitto (2003) afirma que os sintomas na fala remetem à dimensão da execução, ou seja, daquele que produz a fala. A autora (2003) prossegue lembrando que é precisamente porque não há fala sem falante, é sob essa ótica que a questão da subjetividade se impõe. Uma outra questão levantada pela autora (2005) é que o sintoma manifesto, que desarranja a superfície manifesta da fala, faz submergir o sujeito. Explicando melhor, uma fala manifestamente sintomática, tira o sujeito de cena, assim como o sintoma na

psicanálise, e o coloca na posição de objeto. Lier-DeVitto (2005) conclui sua afirmação dizendo que nessa posição de objeto o sujeito nada pode fazer para mudar a sua fala e fica, portanto, num estado de dessubjetivação. Dessa forma observa-se três momentos do trabalho de Lier-DeVitto (2000, 2001, 2005) que podem servir como norte para conceituar a fala sintomática:

- Primeiro, o sintoma é visto como a presença de um falante na fala e do efeito dessa fala no outro.
- Segundo, o sintoma enquanto repetição remete a “insistência que se manifesta numa repetição sem fim nem finalidade” (Lier-DeVitto, 2004, p.06). Entende-se o que a autora traz como dessubjetivação de uma fala, ou seja, a impossibilidade do sujeito mudar a sua condição apesar de estar sendo afetado por ela.
- Por último, o sintoma como expressão da natureza da relação singular de um falante com a linguagem que fica marcada no corpo da fala, em sua densidade significativa, expressão de Lier-DeVitto (2000). Explicando melhor, o sintoma, enquanto densidade significativa, surge como a “expressão de uma lógica significativa que comanda a fala de um sujeito, que nela marca seu modo de relação com a linguagem” (Lier-DeVitto, 2004, p. 04). Ou seja, o sintoma segue a trilha dos significantes, ao modo singular de composição e de circulação de elementos significantes.

Tendo em vista o exposto, pode-se dizer que a fala sintomática interroga, não só sobre o que ela pode dizer sobre uma condição do sujeito, uma vez que ele parece surgir na posição de objeto, mas, acima de tudo, interroga sua espessura estranha e perturbadora que afeta o ouvinte porque suspende a naturalidade com que as falas chegam a esse ouvinte. Também, porque, essas composições estranhas comprometem o reconhecimento, pelo outro, de um sujeito na fala.

Dessa forma, pode-se dizer que as falas sintomáticas são problemas lingüísticos. A primeira exigência que decorre dessa afirmação é a de explicar o que se entende por lingüístico, o que demanda uma aproximação a teorias lingüísticas. No entanto, não pode ser qualquer teoria lingüística, mas aquela em que erro, sujeito e outro sejam questões problemáticas (Lier-De Vitto, 1994, 2001, 2002). Assim se está falando da teoria do Interacionismo de De Lemos (2002) onde há uma visão estrutural de mudança. Isto posto, pois não se pode pensar em sintoma sem implicar o falante e a escuta.

Entende-se aí a importância de se levar em consideração a articulação entre língua, fala e sujeito. Essa relação deve funcionar como um operador de leitura, no entanto, o que dela decorre enquanto teorização para a área de aquisição de linguagem, encontra sua barreira na singularidade das falas sintomáticas, afirma Fonseca (2002).

Explicando melhor, o que se pode observar é que as três posições enunciadas para dar conta da mudança na estruturação da linguagem e do sujeito não explicam a problemática contida num processo patológico. Basta voltar o olhar para essas falas patológicas para atestar uma heterogeneidade perturbadora entre casos, num mesmo quadro sintomático e no mesmo caso, afirma Lier-DeVitto (2002). Não se pode falar de dominância de uma posição sobre outra como índice de mudança. As posições surgem embaralhadas numa mescla surpreendente. Também o que se afirma sobre a relação fala-escuta ganha contornos singulares nos processos patológicos. Assim, se cada posição implica uma relação particular de escuta para a fala, própria e do outro, “nas patologias, menos que dominâncias, há intermitências na posição sujeito fala”, explica Fonseca (2002, p. 203). Assim, procura-se sustentar o reconhecimento de singularidades nas falas ditas patológicas, nos atrasos de linguagem.

Desse modo, na visão do Interacionismo sobre a Aquisição da Linguagem, a implicação do conceito de espelhamento foi no sentido de pensar diferenças, sustentar especificidades, que implicam a distinção entre normal e patológico e também entre essas falas “estranhas” de crianças. Pois, o que há nas patologias são intermitências na posição sujeito-fala que sustentam a proposição de que o acontecimento patológico é sempre singular (Fonseca, 2002). E nesse sentido, o efeito de diferença entre a fala normal e a patológica é de qualidade, não pode ser mensurável, uma vez que traz à tona a heterogeneidade e a qualidade é heterogênea, é singular, só pode ser concebida de caso a caso, uma vez que o próprio sintoma é singular.

Assim, mesmo que reconhecidas como patológicas, há sempre diferenças a considerar e são essas diferenças que devem interrogar o investigador sobre a criança, uma vez que “o acontecimento patológico implica o sujeito e a dimensão do sofrimento” (Fonseca, 2002, p. 204). Interação, interpretação e mudança são elementos trazidos para o âmbito da discussão que não retiram o valor e o peso teórico que existe sobre a idéia de outro, sujeito-sintoma e heterogeneidade. Até porque todos eles estão intimamente ligados. “De fato, interação implica não só interpretação, outro, mas erro e

heterogeneidade. Todos por sua vez são convocados pelo apelo de mudança de uma fala”, afirma Fonseca (2002, p. 204-205).

Os trabalhos nesta linha sempre trazem esses temas em sua discussão, mesmo que um tema tenha sido privilegiado em relação a outro. Então, os que abordaram a heterogeneidade, para fazê-lo, o tematizaram a partir da discussão sobre o sintoma em sua diferença fundamental em relação ao erro, a escuta do outro (Lier De-Vitto & Arantes, 1998; Marcolino 2002) e, ao trazer a questão da escuta terapêutica introduzem as noções de interpretação e de interação, que ficam em causa (Spina-de-Carvalho, 2002), bem como o enigma da relação do sujeito à própria fala e à fala do outro (Lier-De Vitto, 2000, 2001).

Para Fonseca (2002), essas verificações, que elevaram ao estatuto de problemas conceitos presentes no Interacionismo, são frutos de dois tipos de movimento. O primeiro refere-se a “uma relação e exploração bibliográfica com perfil particular”, o segundo refere-se ao “estabelecimento de uma posição frente ao material clínico, às falas patológicas” (Fonseca, 2002, p. 205). No primeiro observa-se a nitida filiação ao Interacionismo, principalmente no que diz uma das lições de De Lemos (2002) de que há sujeito na leitura e que este toma posição frente ao texto. O que pode ser, efetivamente, confirmado no questionamento crítico e na insistência de sustentação de uma posição. No segundo o que se observa é uma produção da diferença que surge da sustentação de uma posição frente ao estranho das falas sintomáticas (Lier-De Vitto, 2002), restaurando-lhes a sua opacidade e ratificando o compromisso com a pesquisa e com a clínica.

Com base nessas considerações, entende-se que as metas para o estudo das patologias da linguagem são, segundo Fonseca (2002, p. 206):

(1) enfrentamento da opacidade dessas falas, no sentido de apreender ‘a lógica que subjaz a sua sintaxe manifesta’ (Lier-De Vitto, 2002). De fato, o reconhecimento e a enunciação de que a diferença qualitativa da fala sintomática, reclamam um retorno consistente de exploração da ‘densidade significante’ dessa fala (o que implica a posição-sujeito na heterogeneidade de sua manifestação) e (2) a configuração de um espaço clínico.

A rearrumação dessas categorias, com base na reflexão pautada na singularidade do sintoma na fala e no testemunho das pesquisas e da clínica. Um pesquisador deve, não só ter escuta para as questões clínicas, mas, também, considerar o sintoma em sua

singularidade, o que implica o sujeito em seu sofrimento. Essa reflexão está na base de uma interpretação que se quer passível de produzir mudanças que implicam em atender a demanda do paciente. Mudanças sempre vão ocorrer, mas não necessariamente na fala. Pode-se ter mudança na fala, mas não na posição do falante frente a ela e vice-versa (Leite, 2000; Arantes, 2001). Essa é uma das questões deste trabalho.

Esse diálogo singular envolve uma dessimetria radical entre falas e posições (Arantes, 2001). Envolve a relação entre crianças que falam e não são reconhecidos como falantes pelos outros (Leite, 2000; Arantes, 2001) – e toda heterogeneidade contida nesse falar/não falar – e, assim, permanecem na posição de objeto, alienado no espelho da fala do outro (questão central desta pesquisa). A relação entre adulto que hesita na fala – hesita como falante (Pisaneschi, 2001 citado em Fonseca, 2002). E, por último, o relação entre o adulto que um dia foi falante e que não fala ou tem uma fala destrocada, que fala mas não tem uma escuta para a do outro. É importante salientar que, apesar dessa complexidade, algo ocorre entre sujeito e terapeuta como resultado de efeito produzido pela interpretação.

O pesquisador dos atrasos de linguagem deve pode ser interrogado pelo enigma do sintoma que se apresenta na fala de cada criança. Aliás, a constatação da heterogeneidade sintomática não só perturba a sustentação de uma causalidade entre lesão orgânica e sintoma, mas também suspende as classificações, situando o investigador frente a cada paciente e sua fala.

Essa afirmação vem da convicção que a autora tem de que é necessário incluir o sujeito e a relação que ele tem com sua fala, ou seja, a escuta implica em escutar o próprio sujeito em sofrimento e não convocar um outro – informante, segundo Fonseca (2002) – para “falar por ele e dele”, (Fonseca, 2002, p.214). Nesse sentido, continua a autora (2002), abre-se espaço para a enunciação de uma queixa e de um apelo, assim, o sujeito é chamado a falar, com as condições de fala que tem e, é acolhido enquanto falante.

Então, o que seria uma fala? Sempre uma demanda para o outro, um pedido de legitimação do outro como falante. O que é preciso, então, para reconhecer uma fala como tal? Não basta pronunciar palavras de uma língua. Não basta, também, para o outro, que ele apenas reconheça que as palavras pronunciadas sejam de sua língua (Novaes, 1995).

Pode-se pensar que, no caso dos atrasos de linguagem, o outro não pode reconhecer essa fala como fala da criança, não pode, portanto, legitimá-la como fala. Diferença notável em relação ao outro implicado no espelhamento, que legitima as produções da criança (que não apresenta obstáculo) como fala. Naqueles casos, parece não haver uma legitimação nem da criança, nem do outro como falantes, uma vez que o outro não parece se reconhecer como sancionado em seu dizer pela criança. O adulto pode não estar reconhecendo que há demanda para o outro, vindo da criança, e a fala se perde numa voz.

Segundo Lier-DeVitto (2004), para que se possa aproximar da fala sintomática, de forma que ela possa suscitar questões, inclusive sobre o modo de abordá-la enquanto um sintoma, é necessário não reduzi-la nem a empiria manipulável a partir de instrumentos descritivos, nem a sinal de disfunções orgânicas, ou emocionais. Assim, se os processos metafóricos e metonímicos são leis de composição interna da fala, essas leis serão extensivas a toda e qualquer manifestação da fala – incluindo a patológica, nos diz Lier-DeVitto (2000). Esta autora (2000) continua afirmando que falar em sintoma envolve “pegar a chave” dada por Jakobson e dar o passo da inclusão da subjetividade. Envolve, assim, considerar a imprevisibilidade da presença do sujeito, neste caso o sujeito do inconsciente, na linguagem. Dessa forma, para estudar sintoma na fala, língua e subjetividade devem se consideradas. Pelo lado da língua e de suas conseqüências na fala, pode-se apreender o modo de composição e de circulação singulares de elementos significantes. Do lado da singularidade do sujeito, pode-se apreender o modo singular como este se relaciona com a fala, ou seja, o modo como ele escuta a fala do outro e a sua própria fala, e, ainda, o modo segundo o qual sua produção é restringida por processos internos da linguagem. Pode-se pensar, neste caso, que a subjetividade não é livre, posto que não é dissociável da língua/fala. Desse modo, pode-se dizer que entender melhor os atrasos de linguagem implicaria em “apreender o modo de presença de um sujeito na linguagem” (Lier-DeVitto, 2000) e os efeitos que estes atrasos causam no sujeito e no outro.

Estranhamento, este parece ser o primeiro efeito que causa a fala patológica no outro. O que é dito não faz signo, sendo assim não é compreendido, podendo ser visto como algo que escapa a qualquer antecipação. Tratar-se-ia da ruptura de algo previsível, que apareceria não só nos efeitos lingüísticos, mas, também, nos não-lingüísticos da linguagem em funcionamento, tendo em vista que o homem tem como condição de

existência simbólica atribuir sentido a todas as coisas que estão ao seu redor. Este efeito de estranhamento ocorre diante da perplexidade provocada pela ruptura do que é familiar, conhecido – efeito este conceituado, primeiramente, por Freud em seu artigo “O Estranho” de 1919.

Lemos (2002, p. 145) chama esse efeito de “estranhamente familiar”. A estranheza causada por um atraso de linguagem, por exemplo, não é causada pelo erro ou agramaticalidade que está presente, mas é justamente a sua natureza familiar, é uma possibilidade da língua, ainda que recalcada, continua a autora (2002). Possibilidade que é revelada nos sintomas, nos chistes, nos atos falhos, na poesia. Freud (1919) mostra que o estranho não é o novo e nem o desconhecido, no entanto, é o retorno de algo conhecido que havia sido esquecido, ou seja, algo que foi submetido ao processo de recalque durante o Complexo de Édipo. Esta fala remete o interlocutor à condição de sujeito dividido pela linguagem, pois faz retornar o jogo combinatório e imprevisível da língua materna, afirma Lemos (2002).

Este efeito de estranhamento parece deixar a criança em um lugar à deriva, e, este, é lugar de sofrimento. A dimensão de sofrimento nos atrasos de linguagem, surge pelo fato de o sujeito ficar sendo jogado de um lado a outro na cadeia significativa sem que encontre um ponto de ancoragem. O sujeito parece não conseguir fazer um retorno sobre a sua própria fala, uma retomada sobre algum significante que pudesse permitir um fechamento no seu dizer. No entanto, parece ser o espelhamento que propiciará a abertura de espaços para que se processe o reconhecimento da demanda de sentido vinda do outro, pois possibilitaria que um significante se transforme em outro, através da entrada no campo do significado.

A fala sintomática interroga não só sobre o que ela pode dizer da condição de um sujeito, mas, acima de tudo, interroga sua espessura estranha e perturbadora que, sem dúvida, afeta o ouvinte porque suspende a naturalidade com que as falas chegam a ele. É uma fala que não é desviante, mas que adquire estatuto de enigma.

Capítulo 5

CAMINHO METODOLÓGICO

5.1 A Marca do Caso: Uma questão metodológica

Segundo Catrini (2005), a *marca do caso* é o que o distingue dos demais e é o que coloca o clínico diante da singularidade de um atendimento já que a questão das patologias da linguagem, na relação terapêutica, está intimamente ligada à escuta e ao manejo clínico. Tem um compromisso com a singularidade, tendo em vista que um caso não é prévio, ele se costura à medida que a relação entre terapeuta e paciente vai acontecendo. Assim, um caso é sempre um relato e relatar um caso implica em tecer sua ficção tomando como apoio “a marca mais particular do caso” (Catrini, 2005, p. 48), o que ele tem de singular. No entanto, não faz uma referência direta à singularidade do paciente, mas a singularidade enquanto decorrência da transferência – o que abrangia a figura do analista. A marca mais singular do caso pode não ser distinguida pelo sujeito do relato, o paciente, são os outros que centram o analista na marca do caso. “A marca seria, então, um efeito no analista que o ultrapassaria, que poderia denunciá-lo. A referência/rodeio/retrato não fecha um todo (não é o caso): relato é ficção e deixa resto” (Catrini, 2005, p.48).

Assim, a marca do caso parece oferecer uma passagem da prática clínica ao espaço público e essa deve, na singularidade de uma referência ao caso, refletir e questionar o desejo de autoria de um analista. Então, por que fazer um relato de um caso?

A marca de um caso seria vislumbrada numa interpretação, num traço, num chiste como algo que rompe, “perfura, corta. Sublinha. Tira, traça, escreve, tacha, barra. Mata também, separa” afirma Dumézil (1989/92, p. 26), naquilo que vai além daquele que relata o caso, que “desafia sua autoria” (Catrini, 2005, p. 49). Segundo Tauber (1989/92, p. 33) a marca do caso possibilita “articular as interpretações, intervenções ou invenções do analista com as palavras do paciente (com seu sintoma) e também o reconhecimento de bloqueios, paralisações ou resistências no encontro entre o paciente e o analista”. Neste sentido, é algo que sempre remete a relação e rompimento, daí poder ser enunciada numa dimensão de reciprocidade, na e pela transferência (Dumézil, 1989/92). É nessa dimensão também que a marca do caso pode ser referida a uma afetação da pessoa do analista no processo clínico.

Na clínica da linguagem entende-se que transferência comporta o transporte de saber para o clínico da linguagem. Transferência que remete à materialidade da fala, a problemas de *densidade do significante* (expressão de Lier-De Vitto). Ou seja, indica a impossibilidade do sujeito que chega à clínica de mudar sua fala. Dessa forma, a transferência que o paciente dirige ao terapeuta envolve a relação singular que cada sujeito tem com a sua própria fala e com a fala do outro. No entanto, o clínico da linguagem, dada a natureza do Saber que lhe é suposto e a densidade do significante que convoca a sua escuta, não interpreta a transferência, como faz o psicanalista, mas a fala, seus movimentos e o apelo do paciente na transferência, acolhendo para cada paciente um pedido, mas não um saber.

Dessa forma, é importante voltar o olhar para clínica. Quinet (1998) refere que existem três funções sobre a instância diagnóstica. A primeira é a função sintomal que se caracteriza por uma transformação que deve ocorrer ao longo do tratamento, ou seja, a passagem do sintoma que se caracteriza como queixa do sujeito a sintoma analítico que se caracteriza como uma interrogação, por parte do sujeito, sobre o seu mal-estar. Em outras palavras, segundo Quinet (1998), o sintoma/queixa deve adquirir o estatuto de enigma para o sujeito – momento de instituição do sintoma analítico. A operação lógica é a seguinte: se o paciente soubesse pelo quê sofre, ele seria capaz de evitar o sofrimento. Como ele procura um outro, há que se supor que ele ignora o que o faz sofrer e essa ignorância deve desaparecer, isto é o que Freud (1917) chamou de o sentido do sintoma. Ao se colocar em foco a clínica da linguagem, observam-se algumas peculiaridades: a queixa, que diz de uma desordem na fala, nem sempre pode ser enunciada porque o sujeito se debate com a sua própria fala. Dessa forma, pode-se dizer que a fala expõe, não há ocultação. No entanto, ao expor, o sintoma da fala pode estar encobrindo o sujeito, ele não é anulado, ele insiste na escuta, num gesto, e isso deve ser considerado e escutado no momento do diagnóstico.

A função sintomal implica o estabelecimento da relação entre o analisante/paciente e analista/terapeuta porque quando o sujeito esgota explicações sobre seu mal-estar e interroga sua condição, ele questiona o outro, afirma Quinet (1998). Neste momento se instala uma transferência de saber – uma autorização, aquele que é procurado pelo sujeito é instituído como seu analista/terapeuta. Assim, na clínica da linguagem, embora o sintoma seja explícito, sua manifestação é insuficiente para que se inicie um tratamento e até mesmo o processo de avaliação da linguagem, que o antecede. Dessa

forma, é necessário que o terapeuta seja autorizado, deve existir, por parte do sujeito, um transporte de Saber, no entanto de um saber específico sobre a linguagem que possa se traduzir num saber agir sobre ela.

Na função diagnóstica o que estaria em causa seria a transferência do analista à teoria, uma vez que cabe a ele decidir se está diante de uma neurose, perversão ou psicose, ensina Quinet (1998). Assim, o analista “explicita seu compromisso com um saber instituído” (Catrini, 2005, p. 16) que irá nortear a sua escuta e indicar uma direção inicial para o tratamento. Na clínica da linguagem a apreensão imediata de problema na fala não dispensa nem o estabelecimento da transferência, nem a avaliação da linguagem. Porém, tanto num caso como no outro, diferenças, singularidades são demarcadas pela natureza do sintoma que interroga o clínico da linguagem. Além disso, segundo Lier-De Vitto (2004) a relação da avaliação da linguagem com a lingüística favoreceu a instituição de uma escuta para a densidade do significante.

Vale fazer uma breve digressão para salientar que, sob a influência da psicanálise lacaniana, De Lemos (2002) pôde formular uma questão sobre a subjetividade, da relação do falante com a fala/língua – essa nova visão não encobre a densidade significante e, segundo Lier-De Vitto (2004), não a reduz a sinal de problemas psíquicos. Na realidade, as falas sintomáticas fundam uma clínica outra e interrogam a psicanálise a respeito da particularidade da condição subjetiva nelas implicadas, segundo Vorcaro (2003). Assim, se a transferência não se estabelece, o terapeuta não é autorizado como terapeuta daquele caso. Segundo Catrini (2005) é na avaliação de linguagem que se pode chegar perto da singularidade de uma manifestação sintomática, que é a marca do caso e que pode dar a direção do tratamento, da investigação. É na avaliação de linguagem que se estabelece o caráter enigmático da singularidade do caso, afirma Andrade (2001).

Enfim, é na avaliação da linguagem que se realiza a escuta de um clínico, ou melhor, que se realiza um corpo sob a tensão que se estabelece entre a universalidade do saber da teoria e o caráter enigmático da singularidade daquela fala (Andrade, 2001). Como diz Fonseca (2002, p. 210), numa tal perspectiva “o que se coloca em jogo para um clínico da linguagem é a exigência de uma perpétua constituição de um método clínico” e não um empenho em idealizar técnicas e manuais.

Nesse sentido, cabe trazer à tona a questão do investigador que não está na posição de clínico. Lier- DeViito (2002) afirma que o compromisso do investigador deve ser

com a especificidade do material, condição que situa o investigador na posição de ser afetado/interrogado pela singularidade do dado. Condição, esta, que compreende colocar em suspenso um conhecimento prévio que se possa supor abrangente de todo e qualquer acontecimento lingüístico. Entende-se, aqui, que o heterogêneo e o particular estão presentes tanto na relação terapeuta/paciente, mas também na relação entre campos do conhecimento, na relação do investigador com o dado. É importante, para o investigador, nesta pesquisa, levar em consideração a relação terapêutica existente, uma vez que o espelhamento fala de uma relação entre interlocutores, neste caso entre criança e terapeuta.

Retomando o conceito de Dumézil (1989/92), o dispositivo *marca do caso* induz o analista a ser analista de sua própria experiência. Como já foi dito anteriormente, tem um compromisso com a singularidade, tendo em vista que a ética psicanalítica da transmissão e da produção teórica é diversa daquela da ciência que entende o sujeito como epistemológico. Assim, interessa para este estudo o modo como este dispositivo põe à baila o investigador, implicado na singularidade que configura a fala patológica, mais especificamente, o espelhamento na fala de uma criança com atraso na aquisição de linguagem (objeto deste estudo).

Uma questão que pode ser levantada, tendo em vista a posição do investigador, é se é possível transmitir aos outros o que é a análise de um caso, ou seja, a possibilidade de transmissão da vivência singular de uma fala patológica. Segundo Catrini (2005) existem dois sentidos envolvidos na questão da singularidade: o primeiro coloca o estudioso da linguagem diante da tomada de decisões clínicas (diagnósticas ou de direção de tratamento); o segundo é aquele que diz de uma marca no clínico, e no investigador, mas o ultrapassa. Nota-se que o investigador da linguagem que tem o Interacionismo como norte teórico sempre terá que implicar a questão da singularidade.

Trata-se de um singular inefável, mas que nem por isso é neutro ou inócuo: pelo contrário, deixa traço, faz marca de uma falta (um real) no clínico (e no investigador) e no corpo da teoria. Pela razão de não poder ser imaginarizada, nem ser simbolizada pela trama teórica, essa afetação insiste e produz movimento: um relato, uma discussão, uma escrita... que não a revela. Assim há transmissão de algo que sempre falta, (Lier-De Vitto, 2005, comunicação pessoal).

Na pesquisa da Linguagem, conforme praticada e pensada por Cláudia de Lemos, pretende-se que o investigador possa sofrer o efeito de falta de saber – sobre o sujeito e

sua fala, e sobre a teoria. A fala sintomática aponta para uma dupla falta: na clínica e no saber empírico e teórico da lingüística (Lier-De Vitto, 2004). Nessa direção, ao lado de um esforço de teorização, um estilo de pesquisa se estabelece: há uma modalidade de escuta para a fala sintomática. A constituição dessa escuta, e do tratamento dos dados produzidos a partir dela, é efeito de transmissão, ou seja, envolve uma formação teórica (uma transferência de saber com a teoria) e discussões de casos. “Sob efeito da linguagem e das relações com a Psicanálise, espera-se que a transferência com a teoria se estabeleça, mas não só, também com o imprevisível de cada fala de cada caso”, afirma Catrini (2005, p. 60).

No campo clínico, a interpretação tem compromisso com a especificidade de um efeito sintomático da fala, comprometimento com uma escuta que promove a partição normal/patológico, mas deve ir além, deve ser envolvida com uma escuta diferenciada. Deve ser uma escuta estruturante, que a fala do terapeuta promova mudanças na tessitura sintomática de fala do paciente em sua condição de falante.

Para que se possa compreender a relação entre a clínica de linguagem e o campo de pesquisa que ela promove é necessário retomar algumas questões sobre o sintoma na fala. Este não é transparente, apesar de ser manifesto. Conseqüentemente, é essencial “problematizar [esse] fenômeno que é intuitivamente reconhecido por falantes de uma língua – que uma fala pode produzir efeito de patologia”, ensina Lier-De Vitto (2001, p. 245). As tentativas de apreensão do sintoma como déficit não retiram a fala de um mero material empírico e aquelas que a olham como sinal de atraso no desenvolvimento não consideram o sintoma como um efeito singular do enlaçamento entre falante e fala. É por esse caminho que uma clínica de linguagem pode deixar de ser ortopédica ou pedagógica uma vez que o sofrimento de um falante está implicado, ou seja, a questão tem que ir muito mais além da normatização e normalização da fala. Dessa forma, tanto o clínico da linguagem quanto o investigador diante dos dados têm que se haver com uma fala que não é desencarnada, mas com uma fala que implica um sujeito, com a fala e o corpo que fala (Lier-De Vitto, 2003).

Para o investigador de linguagem torna-se imprescindível articular fala e falante e isso não pode ser feito sem a construção de uma escuta e de um olhar particular. O imediatismo da fala não permite o distanciamento necessário para uma interpretação da fala e da afetação que produz na escuta do pesquisador – “uma resposta à presença daquele que fala” afirma Andrade (2001, p. 261). Para esta autora, fala e falante são

indissociáveis no instante da fala, “um discernimento só pode ser produzido em momento posterior, momento de tomada de distância do instante em que a fala e seu efeito se produzem” (2001, p. 261). Todavia, essa necessidade teórico-metodológica traz um questionamento:

[...] como nos distanciar de algo que nos afeta de tal modo que não podemos distinguir com precisão aquilo que afeta e a própria afetação?... afeta tão diretamente que não é possível, na posição (de investigador) reconhecer ou discernir entre aquilo que nos afeta e a própria afetação, (Andrade, 2001, p.261).

Na pesquisa sobre a linguagem, o que está em jogo é a relação que cada um entretém com a própria fala e com a fala um do outro. Há, portanto, dois aspectos a serem considerados: a interpretação em cena no momento da coleta dos dados e a interpretação dos dados. No primeiro, o investigador está sob efeito imediato das produções do falante, está sob efeito da fala e da presença do sujeito que fala. E, nesse sentido, há aí um efeito de transferência com o sujeito que fala. Já no momento da interpretação dos dados, o investigador pode à distância deixar-se afetar pelo movimento significativo que permeia aquela fala. Com isso, a pesquisa passa a procedimentos explicativo-interpretativos que implicam os mecanismos subjacentes à fala e os efeitos que deles emergem.

Então, por que ler uma fala? O contato com a fala transcrita desloca o investigador para outra posição e “invoca a teoria de linguagem que permite ler o material” (Arantes, 2001, p. 148). Essa junção, no mesmo sujeito, do efeito da escuta no instante da fala com a escuta teoricamente instituída forma a escuta do investigador da linguagem. Explicando melhor, uma escuta que não prescinde da articulação entre a “universalidade da teoria e a singularidade da produção de um falante” diz Arantes (2001, p. 148). É dessa forma que a escuta que é afetada pelo corpo-que-fala imbrica-se com a escuta afetada pelo corpo da teoria durante a leitura do material transcrito. Só assim a fala transcrita não é reduzida ao mero estatuto de dado empírico. Ou seja, a marca da voz e do corpo do falante já estão inscritos na escuta e no corpo do investigador enquanto afetação que não se dilui no tempo e está presente na leitura de material clínico.

As questões aqui levantadas demonstram que a construção de um método de pesquisa que implica a relação fala – sujeito – linguagem abre portas para a singularidade e suas implicações. Pode-se dizer que a pesquisa em linguagem coloca-se

do lado do compromisso com o enigmático de um acontecimento, de sua imprevisibilidade. Dessa forma o investigador existe por causa de uma falta de saber que foi instituída por uma fala sintomática: não se sabe como virá numa fala, sabe-se que é uma fala em sofrimento (Fonseca, 2002).

Assim, retomando a marca do caso, observa-se que esta é um efeito no investigador, algo que o interroga e que pode mobilizar uma discussão (um relato ou uma escrita) e transformar a teoria. “Entendida desse modo, ela é um efeito interrogante, propriamente significante (não substancializável, mas vivido)”, afirma Catrini (2005, p. 66). Passemos ao caso, a W e ao que marca a sua fala.

5.2 Participante

Participou deste estudo um menino, W, com 7 anos e 5 meses de idade, que apresentava dificuldades na fala e foi diagnosticado, pela equipe de fonoaudiólogos que o acompanhava, como portador de atraso de aquisição de linguagem simples. No entanto, não possuía qualquer tipo de comprometimento no aparato biológico, neurológico e no aparelho fonador. Estava realizando tratamento na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco há três anos.

A escolha da faixa etária da criança – acima dos cinco anos de idade – teve como base o aspecto de que uma criança acima dessa idade, possivelmente, não deveria mais estar apresentando dificuldades persistentes no âmbito da aquisição da linguagem. Assim, o atraso de linguagem simples, tendo em vista um não comprometimento no nível biológico, estaria marcando, de uma forma mais evidente, o erro sintomático, o erro que aponta uma dificuldade na constituição subjetiva do indivíduo e não uma falha orgânica que o impede de utilizar corretamente suas funções biológicas. É importante salientar, que o critério cronológico serviu, tendo por base a teoria de Cláudia de Lemos, apenas como mais uma característica que facilitaria a escolha da criança com diagnóstico de atraso de linguagem simples, pois, segundo a teoria acima citada, uma referência ao tempo/idade não é suficiente para definir um acontecimento como patológico.

A ausência de comprometimentos biológicos, neurológicos e no aparelho fonador foi observada a partir de laudos médicos que se encontravam anexados ao prontuário da criança na referida instituição.

5.3 Material e Procedimento

A fim de atender ao objetivo proposto, foram realizadas observações da criança em contexto de atendimento fonoaudiológico. Esta é a situação que pode tornar mais visível os aspectos relacionados ao espelhamento da criança com atrasos de linguagem e seu terapeuta e, portanto, de suas especificidades, que é a questão básica deste trabalho.

Num primeiro momento, foi realizado contato com os coordenadores das Clínicas de Fonoaudiologia das Universidades Federal e Católica de Pernambuco para explicitação da natureza e do objetivo desta pesquisa e para um levantamento das crianças que estavam em tratamento nas referidas clínicas dentro do perfil descrito anteriormente. Neste levantamento, foram encontradas apenas duas crianças com o perfil procurado para o estudo, as duas na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Católica. No entanto, perto do final da coleta de dados, a menina H. – que estava passando por uma nova bateria de exames – obteve um diagnóstico de atraso de linguagem devido a uma seqüela neurológica causada por falta de oxigenação na hora do parto. Isto fez com que não mais entrasse no perfil de participante desta pesquisa e, por isso, os seus dados de fala não foram utilizados, permanecendo, assim, apenas os dados de fala do menino W.

Os responsáveis pelos participantes da pesquisa foram informados verbalmente e por escrito sobre o objetivo do estudo e foi solicitada uma autorização dos mesmos através de um termo de consentimento (Anexo 1). O anonimato é garantido através de abreviatura do nome da criança.

Num segundo momento, foi realizado contato com a professora/fonoaudióloga responsável pelos pacientes para que se tivesse uma indicação da dificuldade na fala das crianças escolhidas, das histórias de vida, dos aspectos afetivos e das relações familiares das mesmas. Esta professora/fonoaudióloga intermediou o contato entre a pesquisadora e o aluno/terapeuta que estava fazendo os atendimentos para que a mesma pudesse explicar como se daria o procedimento de coleta de dados.

Os atendimentos eram conduzidos por alunos que estavam cursando o estágio obrigatório do final do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco. Esses atendimentos ocorriam na Clínica de Fonoaudiologia da referida universidade e eram supervisionados por uma professora de fonoaudiologia. O aluno/terapeuta entrava na sala de atendimento com a criança; nesta sala havia um

espelho-espião¹³ através do qual, em outra sala, a professora/fonoaudióloga responsável por aquele aluno ficava supervisionando o atendimento. Nesta supervisão, a professora observava a conduta do aluno/terapeuta durante as sessões, a maneira como ele as conduzia e a evolução da criança. Posteriormente, os casos eram discutidos com os alunos e decisões sobre condutas e instrumentos a serem utilizados eram tomadas. É importante salientar que o aluno/terapeuta acompanha o paciente por um ano (tempo de duração do estágio), sendo substituído após esse período por outro aluno. No entanto, a professora/fonoaudióloga que supervisiona o tratamento do paciente é sempre a mesma, desde a data da primeira entrevista de triagem, ou seja, ela acompanha o caso desde a admissão para o tratamento até a alta do paciente.

O procedimento de coleta de dados consistiu na gravação em áudio das sessões de terapia fonoaudiológica. Pediu-se ao aluno/terapeuta que conduzisse a sessão da forma como já havia sido previamente programada para o tratamento da criança. A pesquisadora entregou um gravador de áudio ao aluno/terapeuta para que o mesmo gravasse as sessões. Vale salientar que tanto as crianças como seus responsáveis sabiam que as sessões estavam sendo gravadas e conheciam a pesquisadora. Esta não entrou na sala com o aluno/terapeuta e a criança, uma vez que isso seria prejudicial à relação terapeuta/paciente e, conseqüentemente, ao tratamento em si. A pesquisadora ficou ao lado da professora/fonoaudióloga, na sala ao lado da sala onde ocorria o atendimento, observando as sessões através do espelho-espião fazendo anotações sobre o processo que, posteriormente, contribuiriam para um melhor entendimento dos objetivos do estudo.

Durante as sessões foram utilizados pelo aluno/terapeuta um relógio onde a criança tinha que encaixar os números nos locais adequados e, portanto, reconhecê-los, um jogo de dominó onde de um lado da peça havia desenhos diversos e diferentes quantidades e, do outro, números para que fossem correlacionados aos referidos desenhos. E, ainda, jogos no computador onde a criança tinha que reconhecer situações (por exemplo, pessoas numa praia) bem como, partes do corpo humano, frutas, cores, cômodos de uma casa, animais e nomeá-las para que o aluno/terapeuta completasse espaços em branco na tela. Em alguns momentos a criança pediu para desenhar e pintar e fez o desenho de

¹³ O acompanhamento ocorre através do espelho-espião para preservar a relação terapeuta – paciente, uma vez que essa relação poderia ser prejudicada com a presença de um terceiro, neste caso a professora/fonoaudióloga, no contexto de atendimento.

uma casa e pintou uma árvore de Natal, também sendo incentivada a nomear as cores e os elementos que formam a casa e a árvore de Natal. Observou-se que estes instrumentos foram utilizados para incentivar a fala da criança e permitir o diálogo.

Foi, também, realizada pela pesquisadora uma conversa com os pais ou cuidadores da criança e pedido aos mesmos que falassem sobre a criança, que contassem a sua história de vida: como foi a gestação, o parto, se a gravidez foi desejada, com quantos anos a criança andou e como foi que aconteceu, com quantos anos a criança falou e como foi que aconteceu, qual foi a primeira palavra da criança, se há algum outro filho com o mesmo problema da criança. O diálogo foi conduzido pela pesquisadora através de perguntas que abrangiam os temas acima descritos, por exemplo: Como foi a gestação de W? Ele nasceu a termo? Como era a relação entre o casal (os pais da criança)? Com quantos anos ele andou? Com quantos anos ele falou? Como era que ele falava? Essa conversa teve o objetivo de obter algumas informações sobre a dinâmica familiar da criança e seu ambiente social.

Capítulo 6

Um Estudo de Caso

A partir dos registros de áudio das produções lingüísticas do participante, uma criança com diagnóstico de atraso de linguagem simples, o presente trabalho apresenta-se como uma tentativa de aproximação do modo como uma criança com atraso na aquisição da linguagem se relaciona com a língua. Isso foi feito, buscando investigar como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a criança com atraso de linguagem e seu terapeuta; questão central deste estudo. Sendo assim, o estudo dessa questão ocorreu a partir das seguintes interrogações: como acontece o espelhamento na fala de uma criança com diagnóstico de atraso na aquisição da linguagem? O que isso poderia dizer sobre a relação da criança – com essa sintomatologia – com a linguagem?

Para um confronto com essas questões, foram acompanhados os diálogos entre o aluno/terapeuta e o participante durante as sessões de atendimentos fonoaudiológicos citados acima. Esse acompanhamento foi guiado pelas seguintes metas:

- (1) Descrever os vários tipos de erros que surgiram nas falas da criança;
- (2) Buscar um confronto com o caráter sintomático das falas do participante com atraso na aquisição da linguagem. Desse modo, procurou-se entender como se davam as combinações significantes que ocorriam de forma imprevisível;
- (3) Nesta linha de pensamento, procurou-se observar como o espelhamento ocorria na fala da criança com atraso na aquisição da linguagem. Assim, estaria havendo uma tentativa de compreender a especificidade desse processo nas falas sintomáticas da criança, o que ainda poderia mostrar qual seria a posição do sujeito em sua relação com a língua;
- (4) Houve uma tentativa de entender o efeito de estranhamento que provoca a fala sintomática da criança com atraso na aquisição de linguagem, tendo em vista, a posição da criança no processo de aquisição da linguagem.

Para tanto, a análise dos dados baseou-se na concepção de um investigador que deverá procurar suspender uma intencionalidade de atribuir um sentido único e definitivo para a produção lingüística singular da criança.

6.1. A história de W.

W. é um menino de 7 anos de idade que faz tratamento fonoaudiológico na clínica de fonoaudiologia da UNICAP. Chegou, pela primeira vez, aos 4 anos acompanhado pelo pai e encaminhado pela psicóloga da creche que freqüentava na época. A queixa vinda da escola e do pai, segundo relato de prontuário: “*ele não fala*”. Foi diagnosticado, pela equipe de fonoaudiólogos de clínica da UNICAP, como tendo atraso de linguagem simples. No entanto, abandonou o tratamento, pois o seu pai não o levava para as sessões.

Foi quando, em 2005, a avó materna de W. procurou novamente a clínica de fonoaudiologia da UNICAP com o neto. Segundo as terapeutas que a atenderam, a avó do menino mostrou-se bastante preocupada com a dificuldade da fala do neto e se comprometeu ela mesma a levar a criança para as sessões de terapia fonoaudiológica. Assim, W. retoma seu tratamento e vem dando continuidade ao mesmo desde então.

Em entrevista com a Sra. T., avó paterna de W., colho algumas informações esclarecedoras sobre as condições familiares da criança. A Sra. T. relata que após dois anos de relacionamento com seu filho a mãe de W. engravidou. Durante a gestação o casal brigava bastante e o pai de W. agredia fisicamente sua mãe. “Ele batia muito nela”, diz a Sra. T. Esta relata que o filho era muito ciumento, o que motivava a maioria das brigas. No entanto, diz que a gestação de W. foi saudável, a mãe do menino não apresentou qualquer problema de saúde e o nascimento foi a termo. A avó refere que W. teve seu desenvolvimento psico-motor normal, “com 1 ano ele já andava”. Porém, só começou a balbuciar aos 2 anos e que realmente só começou a falar as primeiras palavras aos 4 anos:

“com 3-4 anos ele só falava as últimas sílabas das palavras, ele só veio a articular as palavras aos 6 anos, foi quando começou a juntar as palavras e formar frases. Ninguém entendia o que ele dizia, até hoje é assim, as pessoas não entendem o que ele diz. Agora eu sempre entendi o que ele fala desde que ele era pequeno”.

A Sra. T refere que, para ser compreendido, o menino utiliza bastante os gestos:

“quando ele fala, ele gesticula muito. Aqui disseram que não era para atender quando ele falasse assim (com gestos), que era para forçar ele a dizer a palavra”.

W. está na alfabetização de uma escola pública municipal. Apresenta muita dificuldade de aprendizagem. Não sabe ler nem escrever:

“ele só reconhece a letra A, e mesmo assim tem que ser só de um jeito (letra de forma maiúscula) se for dos outros ele diz que não sabe que letra é não”, refere a avó.

Em 2006 a escola sugeriu que o menino fosse transferido para uma escola de educação especial. No entanto, a fonoaudióloga que supervisiona os atendimentos feitos pelo aluno/terapeuta orientou para que a Sra. T. não aceitasse a indicação e não retirasse W. da escola onde estuda, uma vez que W. não tem qualquer diagnóstico de doença neurológica que possa causar retardo mental.

Para a fonoaudióloga/supervisora:

“verifica-se que W. tem um atraso de linguagem simples por falta de estímulo do meio social em que vive. Ele precisa de um tratamento que promova um melhor funcionamento de fala. Quando ele chegou aqui, há um ano, ninguém entendia o que ele dizia, hoje ele já consegue se comunicar com as pessoas”.

Segunda a avó, antes de W. completar 1 ano de idade a mãe saiu de casa e o deixou com o pai e a avó paterna.

“Ela (a mãe) prometeu que ia voltar para pegar ele quando tivesse condições (financeiras para sustentar a criança), mas nunca veio. Ela liga de vez em quando, eu já disse a ela que tá na hora dela vir pegar o menino. Ela diz que vem mais até hoje nada. Todas as vezes que W falou com

ela (a mãe) pelo telefone ele ficou muito agitado, muito ansioso”, conta a Sra. T.

A Sra. T descreve a mãe do neto como uma pessoa “muito impaciente, quando ela tinha raiva perdia as palavras, ela falava errado também, acho que teve o mesmo problema que ele tem”.

A avó relata que W. tem uma irmã mais velha (por parte da mãe) que também demorou muito a falar,

“ninguém entendia o que ela dizia, a mãe dela dizia que ela falava inglês. Eu era a única que compreendia o que a menina falava”.

Continua:

“ela saiu lá de casa com 3 anos e falava muito pouco, todos tinham dificuldades com as palavras, acho que é um mal de família por parte materna”.

A avó da criança também relata que seu filho, pai de W., que tem o mesmo nome do menino, é usuário de bebida alcoólica e de drogas. Ele passa o dia em casa fazendo uso e a criança, desde muito jovem, presencia esta cena.

“Ele (o pai) leva mulheres e homossexuais lá para casa e W. vê tudo. Ele (o pai) já saiu preso lá de casa mais de uma vez, uma dessas vezes W. viu tudo; ele (a criança) ficou muito agitado, ficou correndo pela rua desesperado”.

O ambiente descrito pela Sra. T é de bastante tensão e permeado pela violência gerada pelo uso que o pai de W faz de drogas, o que o torna inapropriado para um desenvolvimento afetivo adequado de uma criança.

O menino é descrito por todos (avó, fonoaudióloga/supervisora e aluno/terapeuta) como sendo muito carente afetivamente. A Sra. T. diz que é por causa do abandono da mãe: “ele é carente de carinho materno”. E as fonoaudiólogas relacionam esta carência

afetiva com o ambiente familiar em que W. está inserido. A Sra. T. relata que em casa W. oscila entre momentos de “calma e agitação”.

“Ele (W.), às vezes, fica agressivo porque tem dificuldade com os limites. Quando W. fica com raiva ele não consegue falar, igualzinho a mãe dele”.

Diz ainda que o neto tem amigos e que as pessoas da vizinhança gostam muito dele.

A pesquisadora, durante a coleta de dados, pôde observar que a criança é bastante esperta e ativa. Não apresentou nenhuma resistência ao contato com o terapeuta. Era sempre bastante participativo, compreendia bem o que lhe era solicitado e prestava bastante atenção nas atividades, só se impacientando quando não conseguia ter sucesso no que estava fazendo.

Seu tratamento, segundo a equipe de fonoaudiólogos da Clínica da UNICAP, tem como objetivo geral promover um melhor funcionamento da linguagem e como objetivos específicos promover um desenvolvimento da linguagem oral, desenvolver aspectos cognitivos, estimular a percepção visual, promover atenção e concentração e desenvolver o sistema semântico.

6.2 A Fala de W

Neste ponto do trabalho, será realizada uma apresentação descritiva sobre os erros produzidos por W, para que se possa ter um panorama geral dos tipos de erros sintomáticos que surgiram na fala da criança e que foram entendidos como significativos para o estudo.

Um contato inicial com os dados revelou que W. apresentou vocabulário pobre, com poucas construções de frases, restringindo-se, em vários momentos, a responder com sonorizações como êêê que demonstravam satisfação por conseguir realizar uma tarefa. Suas falas se restringiam em diversos momentos a expressões como *xei não, ó, exe, oto* e a pergunta *o que é ixo?*. Além de ficar vários momentos sem falar. Ainda, fazia gestos ou produzia sons para indicar o nome de objetos.

Há que se destacar que a criança apresentou uma significativa variabilidade de erros nas palavras. Em alguns momentos, falava a palavra de forma correta e, em outros, produzia a mesma palavra ou ainda palavras semelhantes de forma errada.

Os erros mais freqüentes observados na criança foram:

- a. Troca de fonemas: as principais trocas observadas foram: /s/-/x/, /R/-/l/, /r/-/l/, /k/-/t/, /p/-/t/, /i/-/á/, /g/-/d/; /R/-/d/; /ô/-/u/, /é/-/u/, /b/-/n/.
- b. Omissão de fonemas: as principais omissões foram nas palavras que tinham o /á/, /k/, nos encontros vocálicos e em palavras iniciadas por vogais.
- c. Produções estranhas: produções que causaram efeito de estranhamento quando da análise dos dados no investigador e, aparentemente, durante a sessão no próprio terapeuta. Produções inusitadas como: celejão; pajaju e bolhaço; xaxou; xatu; tuteca; xepiterra.

6.2.1 Trocas de Fonemas:

- Troca o /s/ por /x/ no início das palavras:

Um primeiro tipo de troca de fonemas observado foi a troca do /s/ pelo /x/ no início das palavras, como em: *xei*, *xeis*, *xete*, *xol*. O que se destaca é uma significativa variabilidade nessas substituições do /s/ pelo /x/ nas produções da criança, uma vez que ora ele falava a palavra de forma errada, ora ele produzia a mesma palavra ou palavras semelhantes de forma correta.

Num momento inicial, observa-se que W fala a palavra *sei* corretamente, no entanto, passa a fazer a troca de /s/ pelo /x/ no início dessa palavra, e esse tipo de troca, nessa palavra, permanece. O único momento em que a criança fala a palavra *sei* corretamente é no início da primeira sessão da coleta de dados. Nos diálogos subseqüentes desta mesma sessão e nos diálogos das sessões seguintes todas as vezes falou *xei*.

Vejamos alguns trechos¹⁴ que exemplificam o que foi descrito acima:

C: Criança

T: Terapeuta

(1) (W-7; 5) – 24/05/2007 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Diz, diz para mim o que é isso? Eu me esqueci o nome.

C: Eu não *sei* não

¹⁴ Vale salientar que os episódios tomados como exemplo fazem parte de um *corpus* onde se observou o aparecimento na fala da criança de erros e/ou acertos que se repetem com freqüência. Esses exemplos foram escolhidos por serem os que mostravam com mais clareza o que se quer discutir nesta pesquisa. Alguns exemplos serão repetidos com numeração diferente, pois se referem a tipos de erros sintomáticos diferentes que, durante a coleta dos dados, surgiram no mesmo diálogo.

T: Hein?

C: Eu não **sei** não.

T: Ó, que marca... Isso daqui parece com o que ali (apontando para um relógio na parede) que marca a hora?

C: Relógio.

T: Um relógio. Não é?

C: É.

(2) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Agora tem que dizer a moça. O que é isso? Eu digo como a moça ali? Eu digo o que?

C: Eu **xei** não.

T: Só veio isso aqui. Eu digo como a ela?

C: Silêncio.

T: Como é que eu falo para ela?

C: Moça, tá faltando exe, exe e exe. Também exe, exe.

T: Eu digo: moça tá faltando o relógio, o nome disso é o que?

C: Bolo.

(3) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocando o nome nas partes do corpo humano.

T: Corpo humano! O que é isto que tá apontando aqui?

C: Perna.

T: A perna. O que é isso aqui?

C: Braço.

T: É o braço. Mas essa parte da gente daqui é o que? (apontando para o cotovelo)

C: **Xei** não.

T: Essa parte daqui é o que? (apontando para o joelho)

C: **Xei** não.

T: Joelho.

C: Joelho.

T: E essa daqui? (voltando a apontar para o cotovelo)

C: Silêncio.

T: Co-to...

C: Co-to...

T: Cotovelo.

C: Cotovelo.

T: É qual essa?

C: Cotovelo.

T: Agora sim. Qual é? (apontando para o braço)

C: Braço.

T: O braço. E isto aqui? O que é isto? (apontando para a mão)

C: A mão.

(4) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: identificando os animais.

T: Vamos ver o que vem. Eita, parece o que esse aqui?

C: **Sei** não.

T: Não parece um cavalo?

C: Parece.

T: Mas é um cavalo todo listrado.

C: Oxe!

T: Ele é branco com as listras pretas. É a zebra.

C: Zebla.

T: Zebra.

C: Parece **ser** um cavalo.

T: Parece um cavalo.

(5) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Esse é qual?

C: Silêncio (olhando para o brinquedo)

T: Conta aqui no meu dedo.

C: Um, dois, três, quatro, xinto, **xeis**, **xete**.

T: **Sete!** Não é? **O sete!** Qual é o **sete**? Onde é que está o **sete**? Aonde...

C: Silêncio (atenta procurando o número solicitado)

T: Vamos ver. Será que é esse? (ao perceber que a criança vai encaixar o número no local correspondente)

C: Ó!!! (com bastante alegria por ter encontrado o local de encaixe de peça)

(6) (W-7; 5) – 24/05/2006

T: Ê!! Conseguisse! Olha, quanto é que falta? Vamos contar quanto é que falta?

C: Um, dois, três, quato, xinto, **xeis**, **xete**, oto, nove.

T: Nove, não é? Faltam nove só.

(7) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Um, dois, três (fala as palavras bem explicadas)

T: Quatro, cinco...

C: Xinto, **xeis**.

T: Seis não é? Esse é o **seis**.

C: Adola tu doda.

T: Agora sou eu, não é? Agora sou eu. Agora. (girando o ponteiro do relógio para escolher o número).

Quanto a pronuncia das palavras *sol*, *seis* e *sete*, é importante destacar que W, também, fez a troca do /s/ por /x/ no início das referidas palavras. Quanto a essas trocas são importantes duas observações: a primeira, é que a criança mantém a substituição do /s/ pelo /x/ nas palavras *sol* e *seis*, não há variabilidade. Explicando melhor, W sempre fazia essa troca quando pronunciava as referidas palavras, não houve correção por parte da criança mesmo quando o terapeuta a corrigia. A segunda observação é em relação à palavra *sete*. Nesta palavra, W, inicialmente faz a troca do /s/ pelo /x/ no início da palavra, mas há correção por parte da criança que passa a não mais fazer essa troca depois de corrigida pelo terapeuta. Essa correção por parte da criança não é imediata, ou seja, não ocorre imediatamente após uma correção feita pelo terapeuta, ela se corrige ao longo das sessões, fazendo uso do enunciado oriundo de sessões anteriores.

(8) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Árvore não é? Eu vou dizer a ela. São quantas coisas? Vamos contar.

C: Um, dois, três, quato, xinto, **xeis**

T: Seis.

C: **Sete**.

T: Seis coisas. Vou guardar aqui pra dizer a ela.

(9) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Azul. Agora...

C: É, faz... Faz **xol** aqui.

T: Essa outra porta, aqui, de azul mais escuro.

(10) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: Xéu.

T: Esse é qual?

C: Xéu.

T: Faz calor de manhã. É o que?

C: Silêncio

T: Fica lá no céu de manhã. É o que ele que faz calor?

C: Eu tô talor.

T: Calor, né? Faz calor ele. É o que?

C: Ixo aqui é mafola.

T: **Sol!**

C: **Xol.**

T: **Sol.**

C: **Xol.**

(11) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual o nome desse? (mostrando uma figura)

C: Chapéu.

T: E esse?

C: Avore.

T: Dado!

C: Dado.

T: E esse?

C: **Xol.**

T: Sol! E esse?

C: Lua.

É interessante observar ainda que W falou corretamente as palavras *sapo*, *sangue* e *sapato*.

(12) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Eita! O passarinho não é? Ficava aí. Eu não trouxe hoje. Eu trouxe da outra vez um passarinho e o que?

C: **Sapo.**

T: Um sapo não foi? Diz aí. Não é? Um sapo. Diz aí.

C: **Sapo.**

(13) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Preto. E esse aqui?

C: Azul.

T: A cor do sangue? Esse olha. A cor do sangue, do coração. Qual é?

C: Exe é **sangue**.

T: O sangue.

C: Ó, chiiiiiii (mostrando com o dedo o caminho das veias no braço por onde o sangue corre). É?

T: O sangue não é? O vermelho.

(14) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: nomear o objeto que aparecia na tela.

T: Isso aqui é o que?

C: **Sapato.**

T: Sapatos. Ela usa onde?

C: Pé.

T: Pé.

A criança também produziu a troca de letras em palavras como *céu*, *cima*, *cinco* substituindo o /s/ por /x/ no início das palavras. Em diversos momentos W falou *xéu*, *xima*, *xinto*.

Na palavra *cinco*, observa-se que não houve correção por parte da criança mesmo com o terapeuta a corrigindo. No entanto, na palavra *cima* isso não ocorre. W, num primeiro momento, pronunciou a palavra *cima* de forma errada, porém, num outro momento, utiliza a referida palavra sem fazer a troca do /s/ pelo /x/. É importante salientar que não houve correção por parte do terapeuta no que se refere a essa termo especificamente. A criança fez uma auto-correção. Parecendo fazer uso, por semelhança sonora, do /s/ pronunciado pelo terapeuta em outros significantes (como por exemplo, em *cinco*) oriundos de situações anteriores.

(15) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é esse número?

C: Xei não

T: Conta nos meus dedos.

C: Um, dois, três, quato, **xinto!** (dando ênfase ao último número)

T: **Cinco?**

C: **Xinto!**

T: **Cinco!** Cadê o **cinco?** (falando a palavra *cinco* bem explicada) Agora, vamos ver qual é! As formas.

(16) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: **Xéu.**

T: Esse é qual?

C: **Xéu.**

T: Faz calor de manhã. É o que?

C: Silêncio

(17) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: O sol tá aonde?

C: Lá em **xima**.

T: No...

C: **Xéu**.

T: **Céu!** É!

No episódio 15 observa-se que a criança pronuncia a palavra **cinco** substituindo o /s/ pelo /x/, imediatamente o terapeuta a corrige, no entanto ela continua fazendo a referida troca de letras. Isso permanece durante algumas sessões, ocorrendo também em palavras como **céu** e **cima**. Entretanto, no episódio 18, ao iniciar o diálogo, a criança não faz a troca do /s/ pelo /x/ quando pronuncia a palavra **cima**. Ela parece incorporar o /s/ pronunciado pelo terapeuta em situações anteriores, quando este a corrigiu, como vemos no episódio 15. A criança não faz uma utilização imediata do fragmento vindo do terapeuta, ou seja, aqui ela não corrige sua fala imediatamente após ser corrigida pelo terapeuta, como mostra o episódio 15. W vai aos poucos incorporando o referido som em sua fala, no entanto isso ocorre só com as palavras **cima** e **céu**, ele não utiliza essa correção em palavras semelhantes como **cinco**, por exemplo, W parece fazer uma correção aleatória, ora se corrige em algumas palavras ora permanece com a troca de letras em palavras com os sons semelhantes.

(18) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Início da sessão, antes do terapeuta começar a atividade.

C: Eu vou lá **cima**.

T: Vai lá em **cima**?

C: É

T: Ah, hoje tu tem psicóloga, né? Tu gosta dela?

C: Silêncio.

(19) (W-7; 9) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: Ah! Que cor é essa melancia?

C: Azul.

T: Ela é azul ou ela é verde?

C: Azul, azul.

T: Elas são da cor do **céu**?

C: Não.

T: Não.

C: Cor do **céu** é esse.

T: Esse é cor do sol.

C: Esse aqui?

- Troca do /s/ pelo /x/ no meio das palavras:

W fez a substituição do /s/ pelo /x/ no meio de palavras como *esse*, *isso*. No entanto, houve uma variabilidade na forma como esse tipo de substituição aparecia ao longo dos diálogos. Num primeiro momento, a criança fala a palavra *esse* de forma correta, em seguida passa a pronunciar o termo utilizando o /x/ no lugar do /s/ e permanece fazendo essa troca durante alguns diálogos mesmo com a correção do terapeuta. Mais adiante, volta a falar a palavra de forma correta parecendo utilizar significantes vindos do terapeuta, tanto os imediatamente precedentes (como no episódio 24) como os enunciados oriundos de situações anteriores (como no episódio 25). Como está exemplificado nos episódios abaixo:

(20) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Aqui ó, isso é um relógio, os números, depois que a gente colocar, a gente vai ver qual é o número.

C: É **esse** ó!

T: Tu escolheu esse? Agora escolhe qual é que vai botar.

C: **Esse** aqui.

T: É a forma ó, a forma dele. É esse?

C: Oxe! É **esse** não, é **esse**.

(21) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: É **esse**?

C: Silêncio.

T: É?

C: É não.

T: Não, não é? **Esse** aqui?

C: É **exe**, é **exe**. (Tenta encaixar e não consegue).

T: É?

C: Não, né?

(22) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Eita, tem que dizer a moça dali depois. Tem que avisar a moça.

C: E **exe** aqui?

(23) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Agora tem que dizer a moça. O que é isso? O que é isso? Eu digo como a moça ali? Eu digo o que?

C: Eu xei não.

T: Só veio isso aqui. Eu digo como a ela?

C: Silêncio.

T: Como é que eu falo pra ela?

C: Moça tá faltando **exe**, **exe** e **exe**. Também **exe**, **exe**.

(24) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: Quello oto binquedo.

T: Vamos ver **esse** aqui. A moça só deu **esse**. Deu o outro faltando, tá vendo?

C: **Esse** aqui, como é **esse**?

(25) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

C: Oia é trem.

T: Esse tá incompleto.

C: **Esse** daqui é trem.

T: É. Esse é um trem. É um trem.

(26) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo de computador: colocar o nome no objeto que aparece na tela.

C: E tem luva ela?

T: Não, a luva tá aqui ó, ela tá vestindo. Ela botou o aparelho na orelha e a luva na mão. E isso aqui é o que?

C: Incompreensível.

T: É. Mas o que é isso?

C: É **esse** é?

T: Para colocar no cabelo. É a fita.

C: Fita.

Com relação à palavra *isso*, W, inicialmente, faz a referida troca de fonemas e esse tipo de erro permanece na fala da criança ao longo de alguns diálogos mesmo sendo corrigido pelo terapeuta. Em seguida, a criança passa a utilizar o termo de forma correta, aqui também parecendo estar utilizando termos oriundos de falas anteriores do terapeuta.

(27) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: O que é **ixo**? O que é **ixo**? (pegando a peça em forma de coração).

T: **Isso** (fala bem explicado) é o que?

C: Tum, tum, tum (colocando a peça no peito onde fica o coração e fazendo movimentos de batidas cardíacas).

T: Qual o nome disso?

C: Incompreensível.

T: Qual o nome disso?

C: Tum, tum, tum.

T: Êita eu me esqueci. Qual o nome disso?

C: Xei não.

(28) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: O relógio não está aqui. Tem que dizer a moça também. Tá faltando o que, que a gente viu? O que é que ta faltando aqui?

C: **Ixo, ixo e ixo.**

T: O nome disso é o que?

C: Sei não.

(29) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: Xéu.

T: Esse é qual?

C: Xéu.

T: Faz calor de manhã. É o que?

C: Silêncio

T: Fica lá no céu de manhã. É o que ele que faz calor?

C: Eu tô talor.

T: Calor, né? Faz calor ele. É o que?

C: **Ixo** aqui é mafola.

T: Sol!

C: Xol.

T: Sol.

C: Xol.

(30) (W-7; 9) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: E a uva?

C: Tem não.

T: Tem não? Tem certeza? Não tem uva aí no papel?

C: Silêncio.

T: Tem não? E o que é isso?

C: **Isso** é uva não.

T: É parecido.

É importante salientar que W pronuncia corretamente o significante *assim*, e que o referido significante já aparece depois da criança ter corrigido a substituição do /s/ pelo /x/ nos termos *esse* e *isso*.

(31) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: colocar o nome do objeto que aparece na tela.

C: Ó, por que ele tá mexendo a boca?

T: É o menino.

C: Por que ele tá mexendo a boca **assim**?

T: Porque ele tá olhando para o céu e para as letrinhas que estão aparecendo.

- Troca do /k/ pelo /x/ no início das palavras:

Na palavra *costas* a criança inicialmente faz a substituição do /k/ pelo /x/, no entanto, ao ser corrigida pelo terapeuta passa a pronunciar a palavra de forma correta – como pode ser visto no episódio 32. W utiliza em sua fala um termo oriundo da fala do terapeuta fazendo uma incorporação imediata. Vejamos o exemplo:

(32) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocar o nome das partes do corpo humano.

T: O que é isso aqui de trás? Essa parte de trás da gente?

C: Isso aí? **Xota**.

T: Como é o nome?

C: **Xota**.

T: **Costas**.

C: É.

T: Como é que é?

C: **Xota**.

T: Não. **Cos...**

C: **Xota**.

T: **Cos...**

C: **Costa**.

T: ...ta.

C: **Costa**.

T: **Costa**.

- Troca do /k/ pelo /t/ no início das palavras:

A criança fez a troca do /k/ pelo /t/ no início de palavras como em *calor*, *cachorro*.

Esse tipo de erro permaneceu na fala da criança apesar das correções do terapeuta.

Seguem os exemplos:

(33) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: Xéu.

T: Esse é qual?

C: Xéu.

T: Faz **calor** de manhã. É o que?

C: Silêncio

T: Fica lá no céu de manhã. É o que ele que faz **calor**?

C: Eu tô **talor**.

T: Calor, né? Faz **calor** ele. É o que?

C: Ixo aqui é mafola.

T: Sol!

C: Xol.

T: Sol.

C: Xol.

(34) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: E esse daqui é o que?

C: **Tachorro**.

T: **Cachorro**.

C: **Tachorro!**

T: Olha pra mim.

C: **Tachorro**.

T: **Tachorro?**

C: Fica em silêncio.

T: É o **cachorro**, não é? É **cachorro**.

C: Fica em silêncio.

Já neste caso, a criança, inicialmente, substitui o /k/ pelo /t/ no início da palavra **cabelo**, dizia **tabelo**, depois de ser corrigido pelo terapeuta passou a substituir o /k/ pelo /b/ e em seguida, após uma nova correção do terapeuta, fala a palavra corretamente. Aqui, mais uma vez, há uma variação na fala de W depois de ser corrigido pelo terapeuta. Observa-se, novamente, que a criança incorpora imediatamente em sua fala um significante vindo da fala do terapeuta, ou seja, ao ser corrigido pelo terapeuta W passa a utilizar o enunciado de forma correta sem fazer a troca de letras. No entanto isso não ocorre com a palavra **cabeça**, W a pronuncia de forma incorreta apesar da semelhança sonora entre esta palavra e a palavra **cabelo**. O que se observa mais uma vez é que na fala de W aparecem correções aleatórias.

(35) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: colocar o nome do objeto que aparece na tela.

T: Hum. Ela usa fita aonde?

C: **Tabelo**.

T: **Cabelo**.

C: **Tabelo**.

T: **Cabelo**.

C: Tá vestindo ela é?

T: A gente tá vestindo ela. Presta atenção, ela tá usando a fita aonde?

C: **Babelo. Ba – be – lo**.

T: **Babelo** ou **cabelo**?

C: **Ca – be – o. Cabelo!**

T: **Cabelo**, ó aí, muito bem! **Cabelo**.

(36) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocar o nome nas partes do corpo humano.

T: O que é isso aqui?

C: **Babeça**.

T: É, mas na **cabeça** tem o que?

C: **Babelo**.

T: **Ca...**

C: **Cabelo**.

T: **Cabelo**. Na **cabeça** tem o **cabelo**.

- Troca do /k/ pelo /t/ no meio das palavras:

W também fez a troca do /k/ pelo /t/ no meio das palavras, como em *escolher*, *cinco*, *peteca*. No caso dos termos *escolher* e *cinco*, todas as vezes que a criança os utilizou ela os pronunciou de forma incorreta apesar das correções oriundas da fala do terapeuta.

Vejamos os exemplos:

(37) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Eita, descobrisse! Hein?

C: Eu vou **estolher** aqui agora.

T: Qual é esse número?

C: Eu vou **estolher** agora.

T: Qual é esse número?

C: Quatro!

T: Quatro. Olha o quatro, tu **escolheu** um quatro agora. Não foi?

C: Foi.

(38) (W-7; 5) – 24/05/2007 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é esse número?

C: Xei não.

T: Conta nos meus dedos.

C: Um, dois, teis, quato, **xinto!** (dando ênfase ao último número)

T: **Cinco?**

C: **Xinto!**

T: **Cinco!** Cadê o **cinco?** (falando a palavra *cinco* bem explicada) Agora vamos ver qual é? As formas.

No entanto, com relação ao termo *peteca* houve correção por parte de W após ser corrigido pelo terapeuta. O menino faz uma apropriação imediata do termo vindo da fala do terapeuta no momento em que este último o corrige. Como se vê no episódio abaixo:

(39) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Diz qual é o nome dele. Qual é o nome dele?

C: Avre.

T: **Peteca.**

C: **Peteta.**

T: **Peteca.**

C: **Peteta.**

T: **Pe – te – te – ca.**

C: **Pe – te – cacacaca.**

- Troca o /p/ pelo /t/ no início das palavras:

Ainda com relação à palavra *peteca*, W fez a troca do /p/ pelo /t/ no início da palavra. É interessante observar que num primeiro momento a criança não faz essa troca (epísódio 39 acima). Mas em outro momento ocorre a substituição do /p/ pelo /t/, substituição que permanece na fala de W apesar da correção do terapeuta. Neste caso, não houve correção por parte da criança, como exemplificado abaixo:

(40) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

C: Mão.

T: Mão.

C: Agola exa daqui.

T: **Peteca.**

C: **Teteca.**

T: **Peteca.**

C: Tletla.

T: Bicicleta.

- Troca do /n/ pelo /l/ no início das palavras:

W faz a troca do /n/ pelo /l/ no início da palavra *nariz*. Num primeiro momento (episódio 41), quando surge essa troca não há correção por parte do terapeuta e a criança mantém a substituição do /n/ pelo /l/ na palavra. Em outra sessão (episódio 42), quando o menino fala a palavra de forma incorreta, o terapeuta o corrige imediatamente e insistentemente, nesse momento, depois de várias tentativas, W passa a falar a palavra *nariz* de forma correta. Há uma correção por parte da criança após ser corrigida pelo terapeuta, ou seja, W parece incorporar os significantes oriundos de uma fala imediata de seu interlocutor em sua própria fala. Vejamos os exemplos:

(41) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Eita, oia.

T: É. Tá vendo? O que é isso?

C: Oia. Oia.

T: O que é isso?

C: É o **laliz** dele.

T: Hein?

C: O **laliz** dele.

T: Agora, a gente vai fazer o seguinte.

C: É exe, bota aqui.

(42) (W-7, 11) – 06/12/2006 – Jogo de memória.

T: E agora?

C: **Laliz**.

T: **Nariz**.

C: **Laliz**.

T: Olha pra mim.

C: Silêncio (ameaça desligar o computador)

T: Não, aí não!

C: Eu vou desligar!

T: Não, não vai desligar não! Senão a gente vai embora.

C: Silêncio.

T: **Na...**

C: **Laliz.**

T: Não, **la** não. **La** é mais difícil.

C: **Laliz.**

T: Olha prá cá, na...

C: **Laliz.**

T: Diga **na**...

C: **Na**...

T: ... **riz.**

C: ... **riz.**

T: **Nariz.**

C: **Nariz.**

T: **Nariz.** Pronto. E agora tá apontando pra onde?

C: Olho.

- Troca do /r/ por /l/ em /pr/ no início das palavras:

Em relação aos termos *praia* e *preto/preta* a criança permaneceu fazendo a troca do /r/ por /l/, mesmo tendo sido feita a correção por parte do terapeuta. No entanto, em outro momento, quando falou a palavra *pronto* a referida troca não ocorreu e a palavra foi pronunciada de forma correta. Neste sentido, observa-se aqui uma variabilidade com relação a troca do /r/ pelo /l/, ou seja, W ora fazia a troca do /r/ por /l/ ora não fazia. Em algumas palavras essa troca permaneceu em outras não ocorreu.

Vejamos trechos que exemplificam o que foi descrito acima:

(43) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é a cor?

C: **Pleta.**

T: A...

C: Malelo (completando a fala de T)

T: zul!

C: zul!!

T: Azul (ênfatizando bem a segunda sílaba). Olha.

C: É igual não.

T: Só que esse azul é mais escuro e esse aqui é claro. Azul claro, não é? Diz aí, esse é o azul claro. Diz, que azul é esse?

C: Exe é azul clalo.

T: Cla...

C: Clalo.

T: É o claro não é? Pronto. É a minha vez agora. Eu vou rodar.

C: Em silêncio, observando T.

(44) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: Os peixinhos. Tão aonde eles?

C: Silêncio.

T: Aonde é que os peixes ficam?

C: **Plaiá.**

(45) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: O sol é que cor?

C: **Pleto**

T: **Preto? Preto** não é não.

C: Silêncio.

T: O que é que tem de **preto... Preto** é essa pasta. **Preta.** Ela é **preta.**

C: Silêncio.

T: Tá vendo? Que cor é essa pasta?

C: **Pleta.**

(46) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Ó, e falta quantos?

C: Um, dois, **três.**

T: Ó, conta. Um...

C: Um, dois, **três.**

T: É! Tá vendo?

C: **Pronto.**

- Troca o /r/ por /l/ em /tr/ no início das palavras:

Na palavra **entra**, observa-se que a criança faz a substituição do /r/ por /l/, imediatamente o terapeuta a corrige, no entanto não se observa uma correção imediata por parte da criança, ou seja, ela não se corrige após ser corrigida pelo terapeuta. Em outro momento, quando falou palavras como **três**, **trem** a referida troca não ocorreu e a palavras foi pronunciada de forma correta. Neste sentido, observa-se aqui uma variabilidade com relação a esse tipo de troca, ou seja, W ora fazia a troca do /r/ pelo /l/ ora não fazia. Em algumas palavras essa troca permaneceu em outras não ocorreu.

(47) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Eita, parou.

C: Palou.

T: Parou não foi? Qual é? Qual é o certo? Qual será agora?

C: É igual.

T: É igual?

C: É. Não **entla**.

T: Oxe! Vamos ver outro. Será que tem outro igual? Esse é igual, esse...

C: Silêncio. (Tentando encaixar a peça)

(48) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Ó, e falta quantos?

C: Um, dois, **três**.

T: Ó, conta. Um...

C: Um, dois, **três**.

T: É! Tá vendo?

C: Pronto.

(49) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

C: Oia, é **trem**.

T: Esse tá incompleto.

C: Esse daqui é **trem**.

T: É, esse é um **trem**. É um **trem**.

- Troca o /r/ por /l/ no meio das palavras:

A troca do /r/ pelo /l/ ocorreu no meio de palavras tais como em *amarelo* e *morango*. Entretanto, esse tipo de troca ocorre de forma variável na fala da criança uma vez que ora ele pronuncia as palavras de forma correta ora de forma errada. É importante salientar que as correções na fala de W parecem vir tanto de enunciados imediatamente precedentes do terapeuta como de enunciados oriundos de situações anteriores, quando o terapeuta corrige a fala da criança. No episódio 51 observa-se que a criança pronuncia a palavra **amarela** substituindo o /r/ por /l/, imediatamente o terapeuta a corrige, quando numa sessão seguinte (episódio 52) esse termo volta a surgir a criança o pronuncia de forma correta. O terapeuta repete a palavra, mesmo depois de pronunciada correta, e pede para que W a diga novamente o que ele faz, pronunciando o termo sem fazer a troca de fonemas. Isso permanece durante as sessões como se pode ver no episódio 43. Vejamos alguns exemplos do que foi descrito acima:

(50) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é a cor?

C: Pleta.

T: A...

C: **Malelo** (completando a fala de T)

T: zul!

C: zul!!

T: Azul (ênfatisando bem a segunda sílaba). Olha.

C: É igual não.

T: Só que esse azul é mais escuro e esse aqui é claro. Azul claro, não é? Diz aí, esse é o azul claro. Diz, que azul é esse?

C: Exe é azul clalo.

T: Cla...

C: Clalo.

T: É o claro não é? Pronto. É a minha vez agora. Eu vou rodar.

C: Em silêncio, observando T.

(51) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Sim e a novidade? Qual é? A novidade?

C: Silêncio.

T: Hein? Qual é a novidade? Ganhasse uma bicicleta foi?

C: Foi.

T: Foi! Quem te deu?

C: Minha vó.

T: Foi?

C: Foi.

T: É bonita ela?

C: Responde que sim com movimento de cabeça.

T: Que cor ela é?

C: **Malela.**

T: **Amarela!** Eita! É bonita! Ela tem uma roda assim no meio dela?

(52) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Qual é esse?

C: A... zul.

T: Ma (falando ao mesmo tempo em que C)

C: **Ma... rrom!**

T: A – ma...

C: **...relo.**

T: **Amarelo**, não é? Diz aí: **amarelo**. Diz.

C: **Amarelo.**

T: **Amarelo.** É o **amarelo.**

(53) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: O sol é que cor?

C: Preto

T: Preto? Preto não é não.

C: Silêncio.

T: O que é que tem de preto... Preto é essa pasta. Preta. Ela é preta.

C: Silêncio.

T: Tá vendo? Que cor é essa pasta?

C: Pleta.

T: O sol é que cor?

C: Ama...

T: Ama...

C: **Amarelo**.

T: **Amarelo**? O céu é que cor?

C: Silêncio.

T: A cor que você gosta.

No episódio 54 o terapeuta inicia o diálogo com o termo **morango**, no entanto quando a criança pronuncia esta palavra ela troca o /r/ pelo // não havendo correção por parte da criança.

(54) (W-7; 9) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: Cadê o **morango**?

C: Aqui ó!

T: Isso daqui é o que?

C: **Molango**.

T: **Morango**.

Entretanto, no episódio 55, ao utilizar a palavra **orelha** a criança não faz a troca do /r/ pelo //. Ela parece incorporar o /re/ pronunciado pelo terapeuta em situações anteriores, quando este a corrigiu, como vemos no episódio 51. A criança não faz uma utilização imediata do fragmento vindo do terapeuta, ou seja, aqui ela não corrige sua fala imediatamente após ser corrigida pelo terapeuta. W vai aos poucos incorporando o referido som em sua fala e passando a utilizá-lo de forma correta em algumas palavras, porém ele não utiliza essa correção em palavras semelhantes como **morango**. W parece fazer uma correção aleatória, ora se corrige em algumas palavras ora permanece com a troca de letras em palavras com os sons semelhantes como se pôde observar em outros momentos.

(55) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: colocar o nome do objeto que aparece na tela.

T: Ah, que usa aonde?

C: Silêncio.

T: Usa aonde o aparelho? Como é o nome?

C: **Reia**.

T: **O...**

C: **Orelha** (fala explicado).

T: **Orelha**. Muito bem!

- Troca do /r/ por /l/ no morfema final das palavras:

W fez, em alguns momentos, a troca do /r/ por /l/ no morfema final de palavras como em *quero, hora, agora, parou, será*. No entanto em outros momentos observa-se que a referida troca não ocorria e as palavras eram pronunciadas de forma correta. Indicando que a fala de W foi afetada pelas correções oriundas das falas do terapeuta, no que se refere a enunciados provenientes de diálogos anteriores. Nos episódios 56, 57, 58, 59, 60, 62 observa-se que a criança pronuncia, respectivamente, as palavras *quero, parou, será, nariz, hora e agora* substituindo o /r/ por /l/, imediatamente o terapeuta a corrige, no entanto não se observa uma correção imediata por parte da criança, ou seja, ela não se corrige após ser corrigida pelo terapeuta. Vejamos episódios do que foi relatado acima:

(56) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Ê!! Conseguisse! Olha, quanto é que falta? Vamos contar quanto é que falta?

C: Um, dois, três, quatro, xinto, xeis, xete, oto, nove.

T: Nove não é? Faltam nove só. Olha...

C: Eu **quelo** ver exe. Eu estolhi exe. (tenta encaixar e não consegue). Ôche! (decepcionado).

T: Tu escolheu o oito? Bota no oito!

C: Silêncio (procurando o encaixe correto).

T: Cadê que tu não rodou?

C: Fommmmm (girando o ponteiro)

(57) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Eita, **parou**.

C: **Palou**.

T: **Parou** não foi? Qual é? Qual é o certo? Qual será agora?

C: É igual.

T: É igual?

C: É. Não entla.

T: Oxe! Vamos ver outro. Será que tem outro igual? Esse é igual, esse...

C: Em silêncio, tentando encaixar a peça.

(58) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: **Será?**

C: **Selá?**

T: **Será?**

C: Vou mitar menino.

T: Vai imitar o menino, não é?

C: É.

(59) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Eita, oia.

T: É. Tá vendo? O que é isso?

C: Oia. Oia.

T: O que é isso?

C: É o **laliz** dele.

T: Hein?

C: O **laliz** dele.

T: Agora, a gente vai fazer o seguinte.

C: É exe, bota aqui.

(60) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Vou botar aqui.

T: Olha a **hora!**

C: Olha a **hola!**

T: Não foi? Tu não colocou?

C: Foi.

T: Aqui.

C: É **hola**.

T: O quatro.

C: Olha **agola**, olha a **hola**. (encaixou a peça errada)

T: Do quatro.

C: **Agola**, olha a **hola**.

T: Não, do quatro, olha a **hora**...

C: Olha a **hola**.

T: Aqui ó, olha a **hora** daqui só quando tu montar aqui. Aí não é a **hora** não. Senta aqui pra gente montar vai.

C: Olha a **hola**! (entusiasmado)

T: Olha a **hora**, não é? Vai. Bora lá.

(61) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Tem que dizer a ela, pra ela na próxima vez me dá, não é?

C: **Quelo** oto brinquedo.

(62) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Quatro, cinco...

C: Xinto, xeis.

T: Seis não é? Esse é o seis.

C: **Adola** tu dodá.

T: **Agora** sou eu, não é? **Agora** sou eu. **Agora**. (girando o ponteiro do relógio para escolher o número).

Ao longo das sessões, quando os termos referidos acima, ou termos com sonoridade semelhante, voltam a surgir nos diálogos (episódios 63 e 64) a criança os pronuncia de forma correta. Ela parece incorporar os enunciados pronunciados pelo terapeuta em situações anteriores, quando este a corrigiu, como vemos nos episódios acima referidos. A criança não faz uma utilização imediata do fragmento vindo do terapeuta, ou seja,

aqui ela não corrige sua fala imediatamente após ser corrigida pelo terapeuta. W vai aos poucos incorporando o referido som em sua fala e passando a utilizá-lo de forma correta em algumas palavras. Aqui também, W parece fazer uma correção aleatória, ora se corrige em algumas palavras ora permanece com a troca de letras em palavras com os sons semelhantes.

(63) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Vou colocar o três viu? Tu tem que falar: **olha a hora!**

C: (Gritando) **Olha a hora!**

T: Olha a hora. Pronto.

C: (Gritando) **Agora** é tua vez!

(64) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Agora a gente vai guardar. Porque vovó tá esperando a gente.

C: Eu **quero** pintar ixo. Pela aí.

T: Hum, depois a gente faz outro e pinta. Essa tu vai levar pra casa, essa.

C: Esse aqui?

T: É, esse aqui, esse aqui. Tu quer levar ou quer que eu guarde pra gente pintar depois? Eu guardo né?

C: Guarda.

T: Pronto, vamos lá.

- Troca do /R/ pelo /l/ no início das palavras:

Fez também a troca do /R/ pelo /l/ no início de palavras como em *relógio*. Num primeiro momento, a criança fala o termo *relógio* corretamente, mas ao longo dos diálogos passa a falar *lelógio* substituindo o /R/ pelo /l/, e não se corrige mais, apesar das correções feitas pelo terapeuta. W só pronuncia a palavra corretamente no início da primeira sessão da coleta de dados. Vejamos trechos que exemplificam o que foi descrito acima:

(65) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Diz, diz para mim o que é isso? Eu me esqueci o nome.

C: Eu não sei não

T: Hein?

C: Eu não sei não.

T: Ó, que marca... Isso daqui parece com o que ali (apontando para um relógio na parede) que marca a hora?

C: **Relógio.**

T: Um **relógio** não é?

C: É.

(66) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Eu é **lelógio**. Eu sou o **lelógio**.

T: Tu é o **relógio**? Agora...

C: Silêncio (Levanta da cadeira)

T: Vem cá!

C: Silêncio (Volta)

T: Tu é o relógio? Agora você vai botar a peça no **relógio**. Porque eu vou ficar assim ó (segurando o relógio), como tu tava. Vai bota. E quando tu colocar a peça eu vou gritar: olha a hora!

(67) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Hum. E eu aviso como a moça? Eu digo como a ela?

C: Silêncio, atenta ao brinquedo.

T: Eu digo o que a ela?

C: **Lelógio** não tem não.

T: **Relógio**. Cadê o **relógio**? Onde é que tá o **relógio**? Cadê? Vamos virar aqui.

C: Silêncio, atenta a T procurando a peça.

(68) (W-7; 9) – 20/09/2006 – Reconhecendo objetos e cores através de figuras de um livro de estórias.

C: Oxe, aqui não tem **lelógio** não?

T: Olha aqui o **relógio**.

C: Por que não botou ali o **lelógio**?

T: Porque não pode, essa parede não pode. Senão fica feia a parede.

C: Silêncio.

- Troca do /R/ pelo /d/ no início das palavras:

W também fez a substituição do /R/ pelo /d/ no início das palavras como pode ser visto na palavra **rodar**. Neste caso, a criança falou o termo de forma correta após ser corrigida pelo terapeuta. Inicialmente, ao utilizara a palavra **rodar** a criança substituiu o /R/ pelo /d/ (episódio 70) mesmo depois desta palavra já ter aparecido na fala do terapeuta de forma correta, o que pode ser visto no episódio 69. Observa-se neste caso que a criança não fez uma incorporação de termos vindos da fala de seu interlocutor. No entanto, com o desenrolar do diálogo, W faz uma incorporação imediata do termo oriundo da fala do terapeuta, ou seja, a criança fez uso de enunciados imediatamente precedentes oriundos da fala de seu interlocutor, neste caso o terapeuta. Ela incorporou o termo **rodar**, utilizado pelo terapeuta no episódio 71, e em sua fala, que se seguiu imediatamente após a do terapeuta, W pronunciou a referida palavra de forma correta.

(69) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: É. Tá vendo? Tem que prestar muita atenção. Tem que sair girando, porque se colocar assim ele não vai entrar. Tem que girar para ele entra, não é?

C: É.

T: Agora **roda, roda a roda** agora.

C: Quero ver... (rodando o ponteiro do relógio)

T: Hum... **rodasse** o meu, tem que **rodar** o teu, não é?

C: (Concorda com a cabeça).

(70) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Quatro, cinco...

C: Xinto, xeis.

T: Seis não é? Esse é o seis.

C: Adola tu **doda**.

T: Agora sou eu, não é? Agora sou eu. Agora. (girando o ponteiro do relógio para escolher o número).

(71) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Ó, e falta quantos?

C: Um, dois, três.

T: Ó, conta. Um...

C: Um, dois, três.

T: É! Tá vendo?

C: Pronto.

T: Vamos ver qual é. Agora é minha vez, deixa eu **rodar** agora.

C: Eu vou **rodar** pra tu.

T: Vai **rodar** pra mim? Certo. E qual será?

- Troca do /g/ pelo /d/ no meio das palavras:

Em alguns momentos, W substituiu o /g/ pelo /d/ no meio das palavras. No entanto, em outros momentos, pronunciava os termos de forma correta, sem fazer a referida troca. Isso ocorreu depois que a criança foi corrigida pelo terapeuta. É importante salientar que a correção na fala da criança não ocorre imediatamente após a correção vinda do terapeuta. A correção na fala da criança aparece a medida que os diálogos vão acontecendo ao longo das sessões. No episódio 72 a criança faz a referida troca de fonemas na palavra **agora** o terapeuta a corrige imediatamente em sua fala, no entanto a criança permanece fazendo a troca na seqüência do diálogo – como se pode observar no episódio 73. Mais adiante, no episódio 74, W pronuncia a palavra de forma correta, como se ele incorporasse o fragmento de fala vindo da fala do terapeuta em diálogos anteriores (epísódio 72, por exemplo). No entanto, essa incorporação não permanece uma vez que, em sessões seguintes, W faz a troca do /g/ pelo /d/ no meio de palavras como **agora** – palavra que ele já havia se corrigido anteriormente – e **foguete**, como podemos observar nos episódios 75 e 76 respectivamente.

(72) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Quatro, cinco...

C: Xinto, xeis.

T: Seis não é? Esse é o seis.

C: **Adola** tu doda.

T: **Agora** sou eu, não é? **Agora** sou eu. **Agora**. (girando o ponteiro do relógio para escolher o número).

(73) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: **Adola** é tua vez.

T: Qual é que tu quer que eu bote? Diz o número que tu quer que eu bote. Diz.

(74) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Vou colocar o três viu? Tu tem que falar: olha a hora!

C: (Gritando) Olha a hora!

T: Olha a hora. Pronto.

C: (Gritando) **Agora** é tua vez!

T: Pronto, **agora** é a minha vez. Vai.

(75) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: E essa casa tem quantas janelas?

C: Duas.

T: Duas janelas.

C: **Adoda** pintá.

T: Posso te ajudar?

C: Quelo juda não.

T: Quer ajuda não? Vai fazer só?

C: É.

(76) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Pega a mão.

C: Mão.

T: Guarda aqui

C: Em silêncio faz o que T pede.

T: Certo. Pega o balde.

C: Em silêncio faz o que T pede.

T: Pega o **foguete**.

C: **Fudete.**

- Troca do /b/ pelo /n/ no início das palavras:

Em um determinado momento substitui o /b/ pelo /n/ no início da palavra *banana*, mas, em seguida, conseguiu pronunciar o /b/. W faz uma incorporação imediata do termo oriundo da fala do terapeuta, ou seja, a criança fez uso de enunciados imediatamente precedentes, oriundos da fala de seu interlocutor. Ela incorporou o termo *banana*, utilizado pelo terapeuta no episódio 77, e em sua fala, que se seguiu imediatamente após a do terapeuta, W pronunciou a referida palavra de forma correta. Isso ocorreu após ser corrigido pelo terapeuta, através da incorporação imediata, feita pela criança, do termo vindo da fala do terapeuta. Vejamos o trecho:

(77) (W-7; 9) – 15/09/2006 - Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: Que fruta é essa?

C: **Nanana.**

T: É qual fruta?

C: **Nanana.**

T: **Ba...**

C: **nana.**

T: Diga o **ba, banana.**

C: **Nana.**

T: Como é o nome?

C: **Banana.**

T: **Banana.** Muito bem! Parabéns! Um rapaz bonito! E esse aqui?

C: Fruta.

T: Ma...

C: Maçã.

T: Maçã.

- Troca do /i/ pelo /á/ no início das palavras:

A criança substituiu o /i/ pelo /á/ no início da palavra *igual*, falava *agual*, Também neste caso, observa-se uma variação na pronuncia deste termo, pois em alguns

momentos esta substituição não ocorre e a palavra é pronunciada corretamente. A criança se corrige utilizando o termo correto oriundo da fala do terapeuta em situações anteriores. Neste caso, a correção por parte da criança não ocorre imediatamente após a correção feita pelo terapeuta. A criança não faz uma utilização imediata do fragmento vindo do terapeuta, ou seja, aqui ela não corrige sua fala imediatamente após ser corrigida pelo terapeuta. W vai aos poucos incorporando o referido som em sua fala e passando a utilizá-lo de forma correta na referida palavra.

Vejam os episódios do que foi relatado acima:

(78) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Eita, parou.

C: Palou.

T: Parou não foi? Qual é? Qual é o certo? Qual será agora?

C: É **igual**.

T: É **igual**?

C: É. Não entla.

T: Oxe! Vamos ver outro. Será que tem outro **igual**? Esse é **igual**, esse...

C: Em silêncio, tentando encaixar a peça.

(79) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: E esse?

C: Vede de novo. É **igual**.

T: É **igual**? É?

C: É.

(80) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: É **igual**. Oia.

T: Olha!

C: É **igual**. Oia. (demonstrando felicidade ao perceber que os números são iguais e excaixam)

T: Qual?

C: Oia! (mostrando as peças iguais)

(81) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Olha!

C: É **igual** não! (comparando uma peça vermelha com uma azul)

T: É não?

C: É não.

- Troca do /ô/ pelo /u/ no início das palavras:

W troca o /ô/ pelo /u/ no início das palavras, como em *chupeta* e *foguete*. Este tipo de troca de letras permaneceu na fala da criança apesar das correções do terapeuta. Vejamos os trechos que exemplificam o que foi dito acima:

(82) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: É, eu digo: moça tá faltando o relógio, o nome disso é o que?

C: Bolo.

T: O gato.

C: O gato.

E: E esse é o que?

C: Silêncio.

T: Bombom.

C: Bombom

T: Bombom, não é?

C: **Chopeta**.

T: Chupeta, não é? Diz aí: Chu – pe – ta!

C: **Chopeta**.

T: Chupeta, não é?

(83) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Pega a mão.

C: Mão.

T: Guarda aqui

C: Em silêncio faz o que T pede.

T: Certo. Pega o balde.

C: Em silêncio faz o que T pede.

T: Pega o foguete.

C: **Fudete.**

- Troca do /é/ pelo /u/ no meio das palavras:

W substituiu o /é/ pelo /u/ no meio da palavra **número**, ele pronunciou **numuro**. Essa troca permaneceu na fala de W apesar da correção do terapeuta.

(84) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: Vou estolher um **numuro**.

T: Um **número**? Tu escolheu um **número**?

C: Diz que sim com movimento de cabeça.

6.2.2. Omissão de Fonemas:

- Omissão do /r/ no meio das palavras:

W omitiu o /r/ no meio de palavras como **quatro**, **outro**. No entanto, isso ocorreu de forma variável, pois ora a criança cometia esse erro ora falava a palavra de forma correta. Vejamos alguns exemplos:

(85) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Vou rodarrrr. **Oto!**

T: Não sou eu?

C: **Oto!**

T: Não, sou eu agora. Deixa eu escolher agora. Vou escolher.

(86) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Oche! Dá não! Pôxa!

T: Dá não?

C: É o **oto**!

T: Gira ele agora, assim, coloca ele assim nessa forma aqui.

C: Silêncio (gira no sentido oposto ao indicado por T).

T: Não. Na forma que eu te disse, assim. É. E aí deu?

C: Silêncio (sorri ao conseguir encaixar a peça).

T: Tá vendo? Tá vendo como é bom um ajudar o **outro**?

C: Silêncio (bastante atenta ao que T fala).

(87) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: O nome disso é o que?

C: Sei não.

T: Hum?

C: Eu quero **outra** brinquedo.

T: É esse aqui. Vamos ver esse?

C: Quero **oto** brinquedo.

(88) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Tem que dizer a ela, pra ela na próxima vez me dá. Não é?

C: Quero **oto** brinquedo.

Inicialmente, W não faz a omissão do /r/ ao pronunciar a palavra **quatro** como pode ser observado no episódio 89, porém em suas falas seguintes a criança passa a omitir esse fonema (episodes 90 e 91) e isso permanece por algum tempo durante a sessão. É importante salientar que o terapeuta, no episódio 89, depois que a criança fala a palavra corretamente, repete a fala da criança dando ênfase a seu acerto como um reconhecimento do que está sendo dito. Assim, ofereceu em sua fala a pronúncia correta da palavra dando a possibilidade da criança de incorporar fragmentos da fala de seu interlocutor na sua própria fala.

(89) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Eu vou estolher aqui agora!

T: Qual é esse número?

C: Eu vou estolher agora!

T: Qual é esse número?

C: **Quatro!**

T: **Quatro**. Olha o **quatro**. Tu escolheu um **quatro** agora. Não foi?

C: Foi (encaixando a peça no lugar).

(90) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Esse é qual?

C: Silêncio.

T: Conta aqui no meu dedo.

C: Um, dois, **três, quato**, xinto, xeis, xete!

T: Sete! Não é? O sete! Qual é o sete? Onde é que está o sete? Aonde?

C: Silêncio(procura o número)

T: Silêncio.

C: Ó! (com bastante alegria ao encontrar o lugar do encaixe)

(91) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é esse número?

C: Xei não!

T: Conta nos meus dedos.

C: Um, dois, **tes, quato**, xinto! (dando ênfase ao último número)

W se corrige ao trazer para sua fala enunciados procedentes de diálogos anteriores com o terapeuta, fazendo isso também no que se refere a outras palavras com o som semelhante como *três*. Vejamos alguns exemplos:

(92) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Pronto. Agora a gente vai prestar atenção aqui.

C: Ih! Eu ganhei menino, aí eu marqui...

T: O menino. A gente terminou primeiro não foi? Olha, o menino faltou quantos aqui?

Conta aqui, conta quanto foi que ele faltou?

C: Um, dois.

T: Ele tá colocando o ...

C: **Três**.

(93) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Olha a hora! Que horas é? Que horas são aqui agora?

C: Silêncio.

T: Conta aqui. Conta, vai!

C: Um, dois, **três**, **quato**, xinto, xeis, xete.

T: Sete não é?

(94) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Qual é que tu quer que eu bote? Diz o número que tu quer que eu bote. Diz.

C: Vinte **quatro**. **Quatro**.

T: O **quatro**?

C: É.

T: Silêncio (coloca o número pedido pela criança)

C: **Quatro!** (gritando quando T coloca o número pedido por ela).

(95) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Diz o número. Qual é o que eu boto?

C: Mil e **quatro** (incompreensível).

T: Qual é esse?

C: Mil, **três**. Aqui o menino botando (apontando para caixa do brinquedo).

T: Ah! O menino tá botando aqui, não é? O menino tá botando qual?

C: **Quatro**. O **quatro** veio, é esse.

T: Esse é qual?

C: Um, dois, **três**.

T: O **três**, não é?

C: Silêncio (concorda com a cabeça).

- Omissão do {R} no início das palavras:

W omitiu o {R} no início de palavras como *árvore*, *arma*, *verde*, *quarto*. Nessas palavras W omitiu o {R} no início dos morfemas. Quanto a essas omissões, é importante

observar que a criança mantém a omissão do *{R}* nas palavras *árvore*, *arma*, *verde*, *quarto*, não há variabilidade. Explicando melhor, W sempre fazia esse tipo de omissão quando pronunciava as referidas palavras, não houve correção por parte da criança mesmo quando o terapeuta a corrigia. Vejamos os exemplos:

(96) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: **Avre**.

T: **Árvore**, não é? Eu vou dizer a ela. São quantas coisas? Vamos contar?

C: Um, dois, três, quato, xinto, xeis.

T: Seis.

C: Sete.

(97) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: É assim ó. Assim é a **ama**. Pá, pá, pá, pá.

T: É a **arma**. **Arma** faz mal, arma faz mal. O três.

(98) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: E esse?

C: **Vede**. É igual.

T: É igual? É?

C: É.

(99) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Essa porta é de onde?

C: **Quato**

T: **Quarto**? Hum, a porta do **quarto**

(100) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual o nome disso? (mostrando uma figura)

C: Chapéu.

T: Mostra outra figura.

C: **Avore.**

T: Dado.

C: Dado

Também se observou uma correção da criança (episódio 101) ao falar a palavra *guarda*. Neste episódio o terapeuta utiliza variações do verbo *guardar* em suas falas, a criança não faz a omissão do {R} quando fala *guarda*. Ela faz uma incorporação de um significante imediatamente precedente oriundo da fala do terapeuta no referido diálogo. Vejamos o exemplo:

(101) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Agora a gente vai **guardar**. Porque vovó tá esperando a gente.

C: Eu quero pintar ixo. Pela aí.

T: Hum, depois a gente faz outro e pinta. Essa tu vai levar pra casa, essa.

C: Esse aqui?

T: É, esse aqui, esse aqui. Tu quer levar ou quer que eu **guarde** pra gente pintar depois?
Eu **guardo** né?

C: **Guarda.**

T: Pronto, vamos lá.

- Omissão do /k/ no morfema final:

W omitiu o /k/ no morfema final da palavra *boca*. Entretanto, em um diálogo, que foi a própria criança quem iniciou, falou a palavra corretamente. No episódio 102 a criança ao falar a palavra *boca* omite o /k/, o terapeuta, em sua fala, pronuncia a palavra de forma correta. Mesmo assim W continua fazendo a omissão do referido fonema. Entretanto, em um diálogo (episódio 103), que foi a própria criança quem iniciou, falou a palavra corretamente. W utilizou enunciados procedentes de diálogos anteriores (episódio 102) com o terapeuta quando esse o corrigiu com relação à omissão do referido fonema. A criança incorporou em sua fala o significante oferecido

anteriormente pelo seu interlocutor e, assim, corrigiu a pronúncia do mesmo. Vejamos a seguir:

(102) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: O que é isso aqui?

T: O que? Tu sabe o que é isso?

C: É o que bota na **boa**, o nenenzinho.

T: Neném bota na **boca**, né? Ele bota... Pra que ele bota na **boca**?

C: Ele bota na **boa** aqui ó (indicando a parte de borracha da chupeta).

T: Ele bota na **boca** para chupar, não é?

C: É.

T: Chupeta.

(103) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: colocar o nome referente ao objeto que aparecia na tela.

C: Ó, **por que ele tá mexendo a boca?**

T: É o menino.

C: **Por que ele tá mexendo a boca assim?**

T: Porque ele tá olhando para o céu e para as letrinhas que estão aparecendo.

(104) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocar o nome das partes do corpo humano.

C: Esse é **boca**.

T: Boca. E dentro da **boca** tem o que?

C: Dente.

T: Hum.

C: Vai pintar a **boca** dele é?

T: É. E que cor é a boca dele?

C: Vermelho.

- Omissão do /u/ no morfema inicial:

W omitiu o /u/ do morfema inicial da palavra **outro**. No entanto, isso ocorreu de forma variável, pois ora a criança cometia esse erro ora falava a palavra de forma correta. A criança não se corrigiu imediatamente depois de ter sido feita a correção pelo terapeuta. W se corrige ao trazer para sua fala enunciados procedentes de diálogos anteriores com o terapeuta. Vejamos o episódio 105, nele a criança omite o fonema /u/ da palavra **outro**, na seqüência do diálogo o terapeuta utiliza a palavra de forma correta. Em uma sessão seguinte (epísódio 106) W utiliza a referida palavra sem fazer a omissão do fonema /u/, como podemos ver nos exemplos:

(105) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Vou rodarrrr. **Oto!**

T: Não sou eu?

C: **Oto!**

T: Não, sou eu agora. Deixa eu escolher agora. Vou escolher.

(106) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Oche! Dá não! Pôxa!

T: Dá não?

C: É o **oto!**

T: Gira ele agora, assim, coloca ele assim nessa forma aqui.

C: Silêncio (gira no sentido oposto ao indicado por T).

T: Não. Na forma que eu te disse, assim. É. E aí deu?

C: Silêncio (sorri ao conseguir encaixar a peça).

T: Tá vendo? Tá vendo como é bom um ajudar o **outro?**

C: Silêncio (bastante atenta ao que T fala).

(107) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: O nome disso é o que?

C: Sei não.

T: Hum?

C: Eu quero **outra** brinquedo.

T: É esse aqui. Vamos ver esse?

C Quelo **oto** brinquedo.

- Omissão do /i/ no início das palavras:

Omitiu o /i/ no início da palavra **imitar**, falava **mitar**. Neste caso, não houve correção por parte da criança apesar das correções do terapeuta. A referida omissão permanece na fala de W, não havendo variação na pronúncia do termo.

(108) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Tu vai **imitar** o menino é?

C: É. **Mitar**.

T: E tu quer **imitar** o menino?

C: Confirma com movimento de cabeça.

T: Vai, escolhe agora.

C: É exe.

(109) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Será?

C: Selá?

T: Será?

C: Vou **mitar** o menino.

T: Vai **imitar** o menino, não é?

C: É.

- Omissão do /á/ no início das palavras:

Omitiu, também, o /á/ no início de palavras como **amarela** e **ajuda**, no entanto em outros momentos estas omissões não ocorreram. Houve uma variabilidade no que se refere à ocorrência desse tipo de erro. Observa-se que em palavras como **ajuda**, **amanhã** W permanece fazendo a omissão do fonema apesar da correção do terapeuta.

(110) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Sim, e a novidade qual é? A novidade. Hein?

C: Silêncio.

T: Qual é a novidade? Ganhasse uma bicicleta foi?

C: Foi.

T: Foi! Quem te deu?

C: Minha vó.

T: Foi?

C: Foi.

T: É bonita ela? Que cor ela é?

C: **Malela.**

T: **Amarela!** Êita! É bonita! Ela tem uma roda assim no meio dela?

(111) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: E essa casa tem quantas janelas?

C: Duas.

T: Duas janelas.

C: Adoda pintá.

T: Posso te **ajudar**?

C: Quelo **juda** não.

T: Quer **ajuda** não? Vai fazer só?

C: É.

(112) (W-7; 11) – 06/12/2006 – – Início da sessão enquanto terapeuta e criança esperam o jogo no computador ser iniciado.

C: O que é isso aqui?

T: É da capoeira. Alguém botou aí.

C: Eu fui aí, eu fui aí.

T: Fosse? Quando?

C: **Manhã.**

T: Ontem.

C: **Manhã.**

T: Ontem. **Amanhã** eu vou ontem eu fui.

Em alguns momentos, a criança se corrigiu imediatamente depois que foi corrigida pelo terapeuta (episódio 113). Em outros momentos, a criança incorporou significantes vindos da fala do terapeuta, em situações anteriores, a sua própria fala. A palavra *amarelo* vai sendo corrigida por W ao longo das sessões através de uma incorporação imediata de um significante vindo do terapeuta. No episódio 113, W se corrige após ser corrigido por seu interlocutor e essa palavra passa a surgir na fala da criança com bastante variabilidade, ora ele erra (episódio 114) ora ele acerta (episódio 116). No entanto, a correção por parte da criança só passa a aparecer na sua fala depois que ela se corrige, ao ser corrigida pelo terapeuta, no episódio 113. Já as palavras *avião*, *azul* são pronunciadas por W de forma correta, ele não faz a omissão do fonema nestas palavras. Ele parece incorporar o /á/ pronunciado pelo terapeuta em situações anteriores, quando este a corrigiu, como vemos nos episódios 112, 113, 114. A criança não faz uma utilização imediata do fragmento vindo do terapeuta, ou seja, aqui ela não corrige sua fala imediatamente após ser corrigida pelo terapeuta, como mostra os referidos episódios. W vai aos poucos incorporando o referido som em sua fala, como ocorre com as palavras *azul* e *avião*, entretanto ele não utiliza essa correção em palavras semelhantes como *ajuda* e *amanhã*, por exemplo. W parece fazer uma correção aleatória, ora se corrige em algumas palavras ora permanece com a troca de letras em palavras com os sons semelhantes.

(113) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Qual é esse?

C: A... **zul**.

T: Ma (falando ao mesmo tempo em que C)

C: Ma... rrom!

T: A – **ma**...

C: ...**relo**.

T: **Amarelo**, não é? Diz aí: **amarelo**. Diz.

C: **Amarelo**.

T: **Amarelo**. É o **amarelo**.

(114) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Jogo no computador: colocar o nome referente ao objeto que aparece na tela.

C: E tem luva ela?

T: Não, a luva tá aqui ó, ela tá vestindo. Ela botou o aparelho na orelha e a luva na mão.

E isso aqui é o que?

C: Incompreensível.

T: É. Mas o que é isso?

C: É esse é?

T: Para colocar no cabelo. É a fita.

C: Fita.

T: Que cor é essa fita?

C: **Marelo.**

T: Olha direitinho.

C: **Marelo.**

T: É **amarelo**?

C: **Azul**, marrom.

T: **Azul.**

C: **Azul.**

(115) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Esse é o...

C: Silêncio.

T: **Avião**

C: **Avião** (falando na mesma hora em que T)

(116) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: O sol é que cor?

C: **Ama...**

T: **Ama...**

C: **Amarelo.**

T: **Amarelo.** O céu é que cor?

C: Silêncio.

T: A cor que você gosta!

- Omissão do morfema /bo/:

Aqui, a criança, num primeiro momento, omite o /bo/ inicial da palavra *boneca*, mas ao ser corrigido pelo terapeuta passa a pronunciar o referido morfema na palavra. Pode-se observar que W faz uma incorporação imediata do termo *boneca* vindo da fala do terapeuta, ou seja, a criança faz uso de enunciados imediatamente precedentes oriundos da fala de seu interlocutor, neste caso o terapeuta que corrige a sua fala.

(117) (W-7; 9) – 13/09/2008 – Jogo de quebra-cabeça.

T: Oxente, tu quer a caixa sozinha? Sem nada? A caixa sem nada não vai servir pra nada.

C: Oia, tu tila a **neca**.

T: **Boneca**.

C: Tila a **neca**, a (incompreensível) tu bota.

T: Você tira a **boneca**. Como é?

C: **Neca**.

T: **Bo**, olha pra mim. **Bo – ne – ca**.

C: **Neca**.

T: **Não, neca não. Boneca**.

C: **Boneca**.

T: **Bo...**

C: **Boneca**.

T: Olha pra mim?

C: **Boneca**.

T: Olha pra minha boca, olha pra minha boca: **bo**.

C: **Bo**.

T: **Bo** de bolo.

C: **Bo**.

T: **Bo**.

C: **Bo**.

6.2.3. Erro de concordância:

W faz um erro na concordância entre o pronome e o verbo ao fazer uso do verbo *ser*, como se pode observar no episódio 119. Em seguida, no episódio 120, a criança se corrige sozinha quanto ao referido erro. É interessante observar que em falas anteriores do terapeuta, este utiliza o mesmo verbo, na mesma pessoa e no mesmo tempo verbal. Assim, a criança faz uma incorporação de significantes oriundos de falas do terapeuta, neste caso, tanto significantes utilizados pelo seu interlocutor em situações anteriores como em sua fala imediatamente anterior a fala em que a criança se corrige quanto à conjugação do verbo *ser*. No episódio 118, o terapeuta ao utilizar o referido verbo faz a conjugação de tempo e pessoa corretamente. Em seguida, episódio 119, a criança utiliza o verbo, porém erra na conjugação. Mais adiante (episódio 120), ao usar o verbo, W comete o erro de conjugação, mas se corrige imediatamente sem ter havido uma correção vinda do terapeuta. Neste momento, W incorpora o significante vindo da fala precedente do terapeuta (episódio 120) e também de falas ocorridas anteriormente ao referido diálogo (episódio 118).

(118) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Adola tu doda.

T: **Agora sou eu**, não é? **Agora sou eu**, agora (girando o ponteiro).

(119) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Adola eu. **Eu é lelógio**.

T: Agora tu é o relógio?

C: É.

(120) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: Vai. Eu de novo, é eu de novo.

T: Agora **sou eu**, uma vez **sou eu**, agora. Vai, **sou eu**, vai.

C: **Eu é o lelógio. Eu sou o lelógio**.

T: Tu é o relógio? Agora...

C: Silêncio (levanta da cadeira).

T: Vem cá!

C: Silêncio (volta).

T: Tu é o relógio? Agora vai botar a peça no relógio. Porque eu vou ficar assim ó, como tu tava (segurando o relógio). Vai bota, e quando tu colocar a peça eu vou gritar: olha a hora! Vai.

6.2.4. Produções Estranhas

Neste tópico foram selecionadas as produções de W que causaram um efeito de estranhamento na investigadora pelo seu caráter de não previsibilidade pela gramática. Conforme discutido em capítulo anterior, essas produções são insólitas, erros imprevisíveis, que parecem não responder a um padrão da língua e não se curvam à regularidade do conhecimento, como afirmam Carvalho e Avelar (2001). Produções que trazem a tona o conceito de equívoco de Milner (1991), ou seja, “a possibilidade de uma locução verbal ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra” (Carvalho & Avelar, 2001, p. 617), como nos segmentos seguintes:

(121) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Esse é qual?

C: Fica olhando em silêncio.

T: Conta aqui no meu dedo.

C: Um, dois, três, quatro, xinto, xeis, xete.

T: (Conta junto da criança a partir do cinco). Sete! Não é? O se-te. Qual é o sete? Onde é que está o sete? Aonde?

C: Procura atenta pelo número. Faz tentativa de encaixar.

T: Vamos ver. Será que é esse?

C: Ó, ó!!!! (com bastante alegria ao encontrar).

T: Ê!! Conseguisse! Olha, quanto é que falta? Vamos contar quanto é que falta?

C: Um, dois, três, quatro, xinto, xeis, xete, oto, nove.

T: Nove não é? Faltam nove só. Olha...

C: Eu quero ver exe. Eu estolhi exe. (tenta encaixar e não consegue). Ôche! (decepcionado).

T: Tu escolheu o oito? Bota no oito!

C: Silêncio (procurando o encaixe correto).

T: Cadê que tu não rodou?

C: Fommmmm (girando o ponteiro)

T: Tem que avisar a ele ó (referindo-se ao palhaço desenhado no relógio). Como é o nome dele?.

C: É...

T: O **pa...**

C: **...jaju.**

T: Pa-lha

C: Palaçu.

T: Palhaço. Não é?

C: Confirma com a cabeça.

T: É o palhaço! Pronto. Vamos lá, vamos ver.

(122) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Coloca ele.

C: Dá não.

T: Dá.

C: Dá não!

T: Vamos girar, presta atenção, vamos girar direito, gira ele todo, até encaixar. Vai.

C: Silêncio, fazendo o que T orientou.

T: Encaixou?

C: **Xaxou!**

T: Encaixou não foi? Olha, ficou preso. Pronto.

C: Pronto.

(123) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: O que é ixo? O que é ixo? (pegando a peça em forma de coração).

T: Isso (fala bem explicado) é o que?

C: Tum, tum, tum (colocando a peça no peito onde fica o coração e fazendo movimentos de batidas cardíacas).

T: Qual o nome disso?

C: Incompreensível.

T: Qual o nome disso?

C: **Tum, tum, tum.**

T: Êita eu me esqueci. Qual o nome disso?

C: Xei não.

T: Fica aqui ó. Tum, tum, qual é o nome disso?

C: **Celejão.**

T: Coração não é? É o coração.

C: Confirma com a cabeça.

T: Agora, olha a cor do coração. Que cor é do coração? Que cor é essa?

C: Xei não.

T: Olha.

(124) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Olha que relógio bonito, não é? Como é o nome dele? Dele aqui ó, que tá mostrando o relógio. Qual é o nome dele?

C: É... o... **bolhaço.**

T: Palhaço, não é? Qual é a cor do nariz dele?

C: (Silêncio longo) Malelo.

T: Ver...

C: Eu quero, quero o to.

T: Ver...

C: Silêncio.

T: Melhor, não é.

C: Silêncio (desatento).

(125) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Tem que girar não é?

C: Gila tu, mais **xatu.**

T: Vou girar, pronto.

C: É exe!!

(126) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual o nome dele?

C: **Piploto.**

T: Fo – gue

C: Te.

T: ÊÊ!! Ó como ele sobe. Vai dizendo se tá alto ou não.

(127) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Olha, qual é o nome dele?

C: **Tleta.**

T: Qual o nome dela?

C: **Tleta.**

T: Qual?

C: **Tleta.**

T: É a ... Quem usa o chapéu? A gente usa o chapéu pra que?

C: (Fala algo incompreensível) Bibi (começa a fazer o som do motor de motocicleta e anda pela sala como se estivesse em uma).

T: (observando C) A moto. A moto. Aonde a moto vai parar?

(128) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

C: Mão.

T: Mão.

C: Agola exa daqui.

T: Peteca.

C: Teteca.

T: Peteca.

C: **Tletla.**

T: Bicicleta

(129) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: E esse?

C: **Papaixéu.**

T: Palhaço.

C: Palaçu.

(130) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: Xéu.

T: Esse é qual?

C: Xéu.

T: Faz calor de manhã. É o que?

C: Silêncio

T: Fica lá no céu de manhã. É o que ele que faz calor?

C: Eu tô talor.

T: Calor, né? Faz calor ele. È o que?

C: Ixo aqui é **mafola**.

T: Sol!

C: Xol.

T: Sol.

C: Xol.

(131) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: E esse?

C: **Tuteca**.

T: Centopéia. Diz aí.

C: **Xepiterra**.

T: Centopéia. Esse é o fo...

C: Fogo.

T: Foguete. Voa alto.

C: **Foguerão**.

(132) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: Os peixinhos. Tão aonde eles?

C: Silêncio.

T: Aonde é que os peixes ficam?

C: Praia.

T: Na praia. Mas só que aqui não tá na praia, a praia é aqui. Tão na lagoa.

C: **Dadoa Tantada**.

T: Tá na lagoa. Um peixe azul e o outro rosa.

(133) (W-7; 10) – 25/10/2006 – Início da sessão enquanto terapeuta e criança esperam o jogo no computador ser iniciado.

C: **Quer tempo tu bota isso?**

T: Se não der tempo a gente bota na sexta. Pode ser?

C: **Quer tempo!**

T: Só se não der. Tem que esperar o outro, não é um de cada vez?

C: É.

(134) (W-7; 11) – 06/12/2006 - - Início da sessão enquanto terapeuta e criança esperam o jogo no computador ser iniciado.

C: O que é isso aqui?

T: É da capoeira. Alguém botou aí.

C: Eu fui aí, eu fui aí.

T: Fosse? Quando?

C: **Manhã.**

T: Ontem.

C: **Manhã.**

T: Ontem. Amanhã eu vou ontem eu fui.

Capítulo 7

Discussão do Caso¹⁵

O confronto com os dados, através da abordagem descritiva do caso (capítulo 6) pôs em evidência o caráter heterogêneo dos “erros” produzidos por W. Melhor dizendo, trata-se de uma variabilidade que, como foi visto nas trocas de fonemas (o tipo de erro mais insistente no *corpus*), aparece de forma marcante. Por sua vez, a heterogeneidade se torna especialmente visível, na medida em que o menino ora produz uma determinada palavra corretamente, ora produz essa mesma palavra (ou palavras semelhantes do ponto de vista fonológico-morfológico) com o referido erro. Portanto, tal visibilidade aponta, neste caso, para uma *imprevisibilidade* e uma *heterogeneidade perturbadora* as quais indicam o caráter sintomático da fala de W, ao mesmo tempo em que reafirma a proposta de Lier-De Vitto (2002), segundo a qual a condição desses erros não poderia ser reduzida a um fator orgânico. Nesse sentido, Freud (1966), ao discutir os “*lapsus linguae*” – embora se referindo a outros tipos de erros, em outras circunstâncias – realça que os erros de linguagem, de um modo geral, possuem múltiplas condições. Isto significa que algumas condições sonoras e articulatórias dos fonemas se fazem presentes nos erros de linguagem, juntamente com outras condições, fazendo com que as leis fonéticas, por exemplo, nem sempre se imponham. No caso de W, se várias vezes as relações sonoro-articulatórias tornam-se claras nas substituições de fonemas, em algumas substituições, essas leis parecem não ser explicativas. Por exemplo, as trocas de fonemas, na palavra *agora*, revelam grande variabilidade – “*agora é tua vez*” (produção correta); “*agola, olha a hola*”; “*adola tu doda*”; “*adoda pintá*”, o que parece estar atendendo a uma relação entre “ante-sons” e “pós-sons”, uma vez que diz respeito a um mecanismo que relaciona sons e palavras para influência recíproca de suas articulações. Não existe, contudo, previsibilidade em outras substituições, como por exemplo: a produção de *pa-jajo* por *pa-lhaço* (episódio 121), *celejão* por *coração* (episódio 123), *bolhaço* por *palhaço* (episódio 124), *agual* por

¹⁵ Neste capítulo, os episódios retomados a partir da análise descritiva manter-se-ão com a sua numeração de origem, ou seja, com a numeração que lhes foi dada ao longo da análise descritiva no capítulo 6. Os episódios que não aparecem no referido capítulo, mas que se encontram na discussão do caso, tiveram a sua numeração dada contando a partir do número dado ao último episódio transcrito na análise descritiva, ou seja, o último episódio foi o de número 134, então, aqui, o primeiro transcrito e que não está no capítulo anterior foi o de número 135 e assim por diante.

igual (episódios 78 e 79). Na produção *bolhaço*, as leis fonéticas não seriam suficientes para explicar as substituições ocorridas, impondo-se, de forma mais visível, o espelhamento da fala do terapeuta: W junta dois segmentos espelhados da fala do terapeuta, de forma imediata (bo/nito) e de forma diferida (pa/lhaço do episódio 121). Deve-se chamar a atenção para o fato de que o morfema /lha/, que apresenta especial dificuldade de articulação (episódio 121), é produzido corretamente em *Bolhaço*. Vejamos os episódios 121 e 124:

(121) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Esse é qual?

C: Fica olhando em silêncio.

T: Conta aqui no meu dedo.

C: Um, dois, três, quatro, xinto, xeis, xete.

T: (Conta junto da criança a partir do cinco). Sete! Não é? O se-te. Qual é o sete? Onde é que está o sete? Aonde?

C: Procura atenta pelo número. Faz tentativa de encaixar.

T: Vamos ver. Será que é esse?

C: Ó, ó!!!! (com bastante alegria ao encontrar).

T: Ê!! Conseguisse! Olha, quanto é que falta? Vamos contar quanto é que falta?

C: Um, dois, três, quatro, xinto, xeis, xete, oto, nove.

T: Nove não é? Faltam nove só. Olha...

C: Eu quero ver exe. Eu estolhi exe. (tenta encaixar e não consegue). Ôche! (decepcionado).

T: Tu escolheu o oito? Bota no oito!

C: Silêncio (procurando o encaixe correto).

T: Cadê que tu não rodou?

C: Fommmmmm (girando o ponteiro)

T: Tem que avisar a ele ó (referindo-se ao palhaço desenhado no relógio). Como é o nome dele?.

C: É...

T: O **pa...**

C: **...jaju.**

T: Pa-lha

C: Palaçu.

T: Palhaço. Não é?

C: Confirma com a cabeça.

T: É o palhaço! Pronto. Vamos lá, vamos ver.

(124) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Olha que relógio bonito, não é? Como é o nome dele? Dele aqui ó, que tá mostrando o relógio. Qual é o nome dele?

C: É... o... **bolhaço**.

T: Palhaço, não é? Qual é a cor do nariz dele?

C: (Silêncio longo) Malelo.

T: Ver...

C: Eu quero, quero o to.

T: Ver...

C: Silêncio.

T: Melhor, não é.

C: Silêncio (desatento).

Por sua vez, vale notar a substituição de /i/ por /a/ (a produção de *agual* por *igual*), no episódio 78 (e reiterada no episódio 79), após ter sido essa palavra (*igual*), várias vezes, produzida corretamente pela criança (ver, por exemplo, episódios 80, 81). Sem desconsiderar a relação sonora (entre *igual* e *agora*), destaca-se o fato de que a criança produz “*agual*” logo após a terapeuta ter produzido “*agora*”, realçando, nesse momento, o espelhamento imediato da fala do terapeuta na fala de W, como nos mostra o referido episódio:

(78) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Eita, parou.

C: Palou.

T: Parou não foi? Qual é? Qual é o certo? Qual será **agora**?

C: É **agual**.

T: É **igual**?

C: É. Não entla.

T: Oxe! Vamos ver outro. Será que tem outro **igual**? Esse é **igual**, esse...

C: Em silêncio, tentando encaixar a peça.

Assim, ao que tudo indica (com fundamento em Freud, 1966), mesmo que não se possam desconsiderar as leis fonéticas – que se baseiam nos efeitos de contato dos sons – pelas quais os sons produzem modificações recíprocas uns sobre os outros, parece mais importante voltar a atenção para outras condições, no caso em discussão, para a maneira como a criança espelha a fala do outro.

Nesse sentido, um olhar sobre a maneira como a criança espelha a fala do outro (no nosso caso, o terapeuta) revela que a *heterogeneidade perturbadora* consiste numa marca também desse espelhamento: ora a fala da criança reflete (de forma imediata ou diferida) um segmento da fala do outro-terapeuta, com a diferença constituída pelo erro (em muitos casos, a *troca* de fonemas), como por exemplo, no episódio 45:

(45) (W-7; 9) – 13/09/2006 – Jogo de quebra-cabeça.

T: O sol é que cor?

C: **Pleto**

T: **Preto? Preto** não é não.

C: Silêncio.

T: O que é que tem de **preto... Preto** é essa pasta. **Preta**. Ela é **preta**.

C: Silêncio.

T: Tá vendo? Que cor é essa pasta?

C: **Pleta**.

Ora a criança reflete segmentos semelhantes sem a referida diferença, conforme mostram o episódio 46:

(46) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Ó, e falta quantos?

C: Um, dois, **três**.

T: Ó, conta. Um...

C: Um, dois, **três**.

T: É! Tá vendo?

C: **Pronto**.

Convém lembrar que, em alguns momentos, esse caráter heterogêneo, no espelhamento, veio à tona através de um movimento que lhe deu ainda mais realce, como no caso da produção *peteca – peteta – petecacacaca* no episódio abaixo (conforme está colocado no capítulo 6):

(39) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Diz qual é o nome dele. Qual é o nome dele?

C: Avre.

T: **Peteca.**

C: **Peteta.**

T: **Peteca.**

C: **Peteta.**

T: **Pe – te – te – ca.**

C: **Pe – te – cacacaca.**

Deve-se notar, também, que, em meio à persistência de produções verbais erradas, a criança produziu enunciados, não somente corretos (do ponto de vista dos vários níveis lingüísticos: fonético/fonológico, sintático, semântico), mas também com uma complexidade sintático-semântica que contrasta com a grande maioria de suas produções, como nos episódios 104, 135:

(104) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocar o nome nas partes do corpo humano.

C: **Esse é boca.**

T: Boca. E dentro da **boca** tem o que?

C: Dente.

T: Hum.

C: **Vai pintar a boca dele é?**

T: É. E que cor é a boca dele?

C: Vermelho.

(135) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: Quelo oto agola.

T: Não tem. A moça me deu esse e o outro faltando.

C: **Eu vi tu pegando mais de três lá fola, quando eu tava com minha vó. Tu tava segurando quatro.**

T: Eu segurando quatro?

C: **Foi. Eu vi** lá fola.

T: Ah! Era pra Wa. (outra aluna/terapeuta) os outros. O que caiu foi esse. Foi esse que caiu?

C: **Foi.**

A heterogeneidade também ganha destaque como obstáculo que oferece à investigadora, em suas tentativas de caracterizar uma posição estrutural ocupada pela criança, à luz da proposta de De Lemos (conforme exposta no capítulo 3).

Pode-se indicar que, em alguns momentos, W estaria ocupando a primeira posição, porque faz retornar, em sua fala, significantes vindos da fala do terapeuta, como pode ser observado no episódio 132 no capítulo anterior ou ainda no episódio 136 abaixo:

(135) (W-7; 9) – 20/09/2006 – Reconhecendo objetos e cores através das figuras de um livro de estórias.

T: Vamos fazer aqui? **Bora terminar?**

C: **Bola terminar.**

T: Qual é a cor daqui?

C: Branca.

T: **Aqui é branca? Branca não é minha bata não?**

C: **Branca mesmo.**

Entretanto, em outros momentos, parece que a criança estaria na segunda posição, pois o retorno da fala do terapeuta em sua fala acontece com diferenças e substituições, que implicam o domínio do processo metafórico que resultou, algumas vezes, em produções estranhas, como as demonstradas na análise descritiva no capítulo 6, tópico 6.4, deste estudo (episódio 131, por exemplo). Ao mesmo tempo, pode-se indicar que a criança ocuparia a terceira posição, já que ela parece se escutar ao se auto-corrigir e,

nesse momento, sairia da posição de objeto falado para sujeito falante (“*Eu é o lelógio. Eu sou o lelógio*”, no episódio 120).

Em sua teoria, De Lemos (1995, 2002) ressalta que durante o processo de aquisição de linguagem pela criança, que não apresenta erros sintomáticos, as três posições são inseparáveis e estão presentes em todo o percurso de aquisição da língua. No entanto, em alguns períodos, há o domínio de uma delas em relação às outras e isso pode ser identificado ao longo do processo, como foi discutido anteriormente. No entanto, no caso das falas sintomáticas ocorre uma *imbricação* tão grande entre as posições e de uma forma tão peculiar e inusitada que se torna difícil inferir a dominância de uma das posições. O que parece é que W teria assumido uma posição bastante singular diante da língua.

Vale lembrar que outros autores já haviam constatado essa imbricação, no que diz respeito à fala diagnosticada como sintomática, por exemplo, Leal, 2006 e Fonseca, 2002, reafirmando as colocações de Lier-De Vitto (2002) sobre uma *heterogeneidade perturbadora* em que *as posições surgem embaralhadas numa mescla surpreendente* e da qual decorre a impossibilidade de tomar esse tipo de fala como base empírica que poderia indicar uma posição estrutural (dominante) ocupada pela criança.

A *heterogeneidade perturbadora*, nas suas várias formas, significa que a fala sintomática do menino interroga, não só sobre o que ela pode dizer sobre sua condição de sujeito, pois ele parece surgir na posição de objeto, mas, acima de tudo, interroga sua espessura estranha e perturbadora que afeta o investigador. Porque suspende a naturalidade com que as falas chegam a esse ouvinte, ao mesmo tempo em que comprometem o reconhecimento, pelo outro, de um sujeito na fala.

É importante chamar a atenção para o fato de que o investigador da linguagem, diante dos dados, deve se pronunciar sobre uma fala, sobre o estranhamento que ela produz para poder decidir se está diante de um sintoma a ser investigado. Na realidade, como aponta Lier-De Vitto (2001, p. 245), exclusivamente através de uma análise *strictu sensu*, é impossível “apreender uma fala/falha peculiar, uma marca de patologia [...] os instrumentos descritivos da Lingüística não podem captar”. Dizendo de outro modo, o que não podem captar é o que se abriga de subjetividade e sofrimento no sujeito que está aprisionado numa fala sintomática, que está permeada por expressões como “*celejão*” (episódio 123), “*papaixéu*” (episódio 129), “*xepiterra*” (episódio 131), “*tuteca*” (episódio 131), “*xatu*” (episódio 125). Numa análise da linguagem “a fala é

encarnada – há mais o que ler numa fala” (Arantes, 2004, p. 343), por um pesquisador da linguagem.

Assim, trazer à tona a discussão sobre a fala da criança envolve abordar a singularidade dessa fala, mas, sobretudo, como vimos acima, significa considerar o efeito que ela provoca no outro/investigador. Melhor dizendo, produzir uma questão sobre a fala, inclusive a sintomática, envolve particularizá-la e incluir o outro, discutir os efeitos que essa fala provoca em sua escuta.

Diante da fala de W a investigadora foi dominada por uma sensação de perplexidade e incompreensão frente a segmentos estranhos e peculiares. As produções infantilizadas com vocabulário pobre marcavam a fala da criança, demonstrando o atraso na aquisição da linguagem diagnosticado pela equipe de fonoaudiologia. Há um descompasso entre a fala e o corpo, parecendo que a criança estava pronta para falar de uma forma homogênea e sistemática, uma vez que não havia nenhum comprometimento orgânico-neurológico que a impossibilitasse.

Neste ponto, é imprescindível evocar a complexidade implicada na distinção entre *erros estruturantes* e *erros sintomáticos* na clínica da linguagem (Arantes, 2004). Tal complexidade se faz notar, principalmente, quando o que está em questão é o diagnóstico, levando-se em conta que *erros imprevisíveis*, como foi visto, são indicadores de uma mudança de posição (estrutural) da criança que não apresenta obstáculos na sua trajetória de constituição subjetiva. Lier-De Vitto (2001, p. 249) indica que “se é a faixa etária que acaba decidindo pelo que não deveria estar mais ocorrendo é porque a fala está em desacordo com o corpo que fala, que repete”, que não passa a outra coisa, como nos ensina Allouch (1994). “É a articulação ou imbricação singular fala-falante que parece afetar a escuta – indissociação entre um corpo que fala uma fala e uma fala que fala (d)esse corpo”, continua a autora (2001, p.249).

Assim, quando se leva em consideração o patológico, estão implicados a clínica e um sujeito. Para Lier-De Vitto (2001), as falas sintomáticas revelam um sujeito aprisionado em uma falta ou falha que o impedem de “passar para outra coisa” (Allouch, 1994, p. 07). É nesse sentido que o *sintoma* é diferente do *erro estruturante* da criança sem perturbação no processo de aquisição da linguagem. Como já vimos anteriormente, o sintoma é resistente a mudança e, como ensina Lier-De Vitto (2001), é a expressão de uma lógica significante que comanda a fala do sujeito, que nela faz marca de presença singular na linguagem. O ponto parece, então, ser outro e não a

questão da idade *strictu sensu*. Desse modo, para que serve dizer que W tem 7 anos? Que idade realmente tem essa criança? “De fato, de que vale a idade cronológica se o problema diz de uma insistência, de insistência em uma posição na linguagem?” (Lier-De Vitto, 2001, p.249). É certo que o organismo cresce, mas é certo, também, que a idade que se mede não corresponde “ao tempo do sujeito, do corpo que fala”, diz essa autora (p. 250). Essa questão pode ser atestada pelas patologias da linguagem, questão que a escuta da fala sintomática da criança parece reconhecer. É como se houvesse um “*mais ainda*” a investigar.

Com fundamento no que foi discutido antes, esse “*mais ainda*”, consiste no fato de que o investigador foi surpreendido – no momento da descrição dos erros, conforme já foi colocado – pela maneira como W. espelha a fala do terapeuta, por exemplo, em substituições de fonemas ou morfemas, como as produções *agual* (por *igual*), *bolhaço* (por *palhaço*). Trata-se de substituições que surpreenderam pelo seu caráter imprevisível, uma imprevisibilidade perturbadora que impôs um novo olhar sobre a relação entre a fala de W e a fala do terapeuta.

Retornando, então, aos dados, fomos capturadas pela força do espelhamento da fala do terapeuta na fala do menino. Pode-se dizer que o espelhamento – ou melhor, a sua visibilidade ou a força com que se impunha – marcava as produções verbais do menino nas várias sessões de gravação, fazendo-nos confrontar com um *modo peculiar de retorno da fala do outro*, ou seja, um modo peculiar de espelhamento, na situação analisada. Em outras palavras, nas falas de W, reconhecemos uma presença maciça do espelhamento da fala do outro (do terapeuta), fazendo-nos, em alguns momentos, reconhecer claramente a fala do terapeuta na fala da criança. Às vezes, parecia que os significantes que vinham do terapeuta para a fala de W, permaneciam como “fala do terapeuta”, como nos episódios que se seguem:

(137) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Agora é minha vez, **vou escolher agora** (mostrando os ponteiros do relógio). O teu é esse (ponteiro menor) e o meu é esse (ponteiro maior). Por que? Teu tamanho, tu é menor não é? Eu sou maior, aí tu fica...

C: Ó! (levantando-se da cadeira mostra que é menor que o terapeuta)

T: O tamanho ó! (levantando-se da cadeira). Agora tu vai ficar com o menor e eu fico com o maior. **Eu vou escolher aqui agora. Vou escolher.** Certo?

C: Silêncio (concorda com um movimento de cabeça).

T: (gira o ponteiro maior) Parou nesse aqui. Vamos ver... Qual será?

C: Silêncio (olhando atenta para os números que estão em cima da mesa, escolhe a peça que encaixa no relógio).

T: Eita, descobrisse! Hein?

C: **Eu vou estolher aqui agora!**

T: Qual é esse número?

C: **Eu vou estolher agora!**

T: Qual é esse número?

C: Quatro!

(136) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Eita, **tu escolheu esse?** Pronto. **Tu escolheu esse. Eu vou escolher esse aqui.** Olha, é bonito?

C: **Vou estolher esse.**

T: Certo. Tu vai escolher, agora senta aí. A gente vai fazendo assim, tu escolheu agora é minha vez. **Vou escolher esse.**

C: **Eu vou estolher exe.**

T: Esse?

C: É.

T: **Vou escolher esse.**

C: **Vou estolher exe.**

(137) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

C: **Vou estolher exe.**

T: Esse. Vamos deixar aqui né? Pra gente ver. **Tu escolheu igual?**

C: É exe aqui.

T: Hã. Depois a gente vai... Tu não tinha escolhido esse?

C: Foi.

T: Foi. Depois a gente vai dizer o que é que cada um pegou. Certo? Que bicho é esse.

C: Óa.

T: Depois a gente diz. Certo?

C: **Vou estolher exe. Igualzinho.**

(19) (W-7; 9) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: Ah! Que cor é essa melancia?

C: Azul.

T: Ela é azul ou ela é verde?

C: Azul, azul.

T: Elas são **da cor do céu?**

C: Não.

T: Não.

C: **Cor do céu é esse.**

T: **Esse é cor do sol.**

C: Esse aqui?

Convém lembrar que as sessões de terapia consistiam, basicamente, de situações de jogos: diante de algum tipo de material lúdico, o terapeuta dava início a um tipo de jogo em que as manipulações do material eram acompanhadas de algumas expressões verbais, de um modo geral, emitidas primeiramente pelo terapeuta e retomadas várias vezes pelo menino. Este é o caso, por exemplo, da expressão “*da cor do céu*”, “*vou escolher esse*”, “*tu escolheu igual?*” nos episódios acima.

A criança entra nesse jogo, manipulando as peças e retomando expressões verbais num contexto semanticamente adequado, indicando uma aparente relação estável entre significante e significado, como por exemplo, nos episódios 18, 137, 138, 139 (citados). Nesse contexto, algumas produções foram interpretadas como sendo erros, por exemplo, erros no que concerne à nomeação de cores, como nos episódios que se seguem:

(138) (W-7; 9) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: Não, banana. **Qual é a cor da banana?**

C: **Vermelho.**

T: **Vermelho? E esse aqui é que cor?**

C: **Azul.**

T: **Esse é azul?**

C: **Exe é vermelho e exe é azul.**

T: **E esse é que cor?**

C: **Azul.**

T: **Esse é azul? Da cor do céu? A-ma-re-lo.**

C: **Amarelo? Eu vi esse nome: ver-me-lho.**

T: **Esse aqui não é vermelho não. Esse é amarelo, esse é vermelho.**

C: **Silêncio.**

(139) (W-7; 11) – 06/12/2006 – Jogo no computador: colocar o nome dos objetos de material escolar que aparecem na tela.

T: **Que cor é a cola?**

C: **Vermelha.**

T: **Nada disso.**

C: **Azul, marelo.**

T: **Não, sem chutar. Pensa.**

C: **Verde. Marrom.**

T: **Da cor da minha roupa.**

C: **Branco.**

T: **Branco.**

No entanto, o investigador se deparou com produções da criança e do terapeuta que provocaram uma suspeita de que, em algumas das expressões retomadas por W., não existiria relação estável entre significantes e significados, mas se tratava de significantes que, embora entrassem no jogo instaurado nas sessões de terapia, não possuíam significado claro. Por exemplo:

(140) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

C: **Olha o menino... (mostrando a caixa do jogo).**

T: **Tá vendo? Tá igual a gente ele, tá descobrindo, ele girou aqui e depois escolheu não foi? Vamos fazer, vamos deixar aqui o menino para a gente, não é?**

C: Silêncio (pega a caixa e coloca em pé na mesa apoiada na parede onde pode ficar vendo).

T: É vamos deixar aqui, certo. Hum, agora. Pronto tu vai escolher qual?

C: Silêncio (pega a mesma peça que está na mão da criança da caixa).

T: **Tu vai imitar o menino é?**

C: **É. Mitar.**

T: **E tu quer imitar o menino?**

C: Silêncio (confirma com movimento de cabeça).

T: Vai, escolhe agora.

C: É exe.

T: Tem que girar não é? Gira agora.

C: Gira tu, mais xatu.

T: Vou girar, pronto.

C: **É exe!** (grita alegre)

T: Rã. Qual é esse?

C: Silêncio (Observando as peças que estavam na mesa. Escolhe uma peça).

T: **Será?**

C: Selá?

T: **Será?**

C: **Vou mitar o menino.**

T: **Vai imitar o menino, não é?**

C: **É.**

T: **E qual é esse? O menino já pegou esse não foi?**

C: **Foi.**

T: **Já pegou?**

C: **Pegou.**

T: E qual é o daqui? O que o menino pegou?

C: Nada. (Tenta encaixar uma peça)

T: Silêncio.

C: Grita alegre (ao conseguir encaixar a peça).

T: **Esse não é. Ó, esse não é. Não vale.**

C: Silêncio (observando T).

T: **O menino não colocou esse não. O menino colocou esse aqui, não foi?**

C: **Silêncio** (observando T).

T: Ó.

(141) (W-7; 5) – 24/05/2006 – Brincadeira com relógio de encaixe.

T: Tem que botar certo. Tem que botar a forma da hora do relógio. Vá, não tô vendo não.

C: (Silêncio). Eu vou botar aqui.

T: Vá.

C: Vou botar aqui.

T: Olha a hora!

C: Olha a hola!

T: Não foi? Tu não colocou?

C: Foi.

T: Aqui.

C: **É hola.**

T: **O quatro?**

C: **Olha agola, olha a hola!** (encaixou a peça errada)

T: **Do quatro?**

C: **Agola, olha a hola!**

T: **Aqui ó. Olha a hora daqui só quando tu montar aqui. Aqui não é a hora não.**

Senta aqui pra gente montar vai.

C: Olha a hola!

Nesses episódios, a situação de diálogo e a fala do terapeuta (“Será?”; “*O menino não colocou esse não*” – episódio 141 – e “*Aí não é a hora não*” – episódio 143), fizeram surgir, no investigador, uma *suspeita* acerca de uma (suposta) estabilidade na relação entre significante e significado em expressões retomadas por W, como “*É. Mitar*”; “*Vou mitar menino*” e “*Olha a hola*”.

Nesse sentido, com fundamento em De Lemos (2002), podemos dizer que se trata de significantes – que retornam da fala do outro, na fala da criança – cujo significado é uma interrogação. Essa autora refere-se a uma “*opacidade de significado*”, no sentido de que não se poderia dizer, com segurança, qual o significado daquela expressão, destacando-se, portanto, uma *não coincidência entre a fala da criança e a fala do outro*.

No nosso caso, a mencionada suspeita se estendeu a outras expressões espelhadas na fala do menino, mesmo àquelas que não possuíam marcas visíveis de opacidade, ou melhor, aquelas que eram usadas num contexto, semanticamente, adequado.

Do ponto de vista dessa *opacidade*, também não poderíamos falar em erros no que toca a nomeação de cores, como por exemplo, nos episódios 140 e 141 acima citados.

Assim, fomos movidas pela proposta de que as produções dessa criança deveriam ser tratadas como significantes. Em outras palavras, deveríamos nos deslocar do nível do significado (ou da busca do significado) para o nível do significante (Lier-De Vitto e Carvalho, no prelo).

Nesse nível, poderíamos dizer que, na situação de terapia focalizada, a maneira como W espelha os significantes da fala do terapeuta indica uma fixação da criança nesses significantes, fixação que poderia estar representando uma dificuldade na sua trajetória lingüística, deixando-a na condição de *falado pelo outro*, ou melhor, colocando um obstáculo à sua constituição subjetiva. Como já foi referido anteriormente, retomando Arantes (2001), o processo de espelhamento embora estruturante de uma posição na linguagem, indica, também, um aprisionamento na fala do outro.

Nesse sentido, é o caso de se notar também a produção insistente de W: “*sei não*” (“*xei não*”) nos episódios 1, 2 e 15, referidos na análise descritiva (capítulo 6). Chamou a nossa atenção a insistência com que essa expressão “*sei não*” (“*xei não*”) aparecia, logo após várias perguntas do terapeuta, como por exemplo, nos episódios 1, 2, 3. Trata-se de uma expressão sintaticamente bem construída, estruturalmente adequada, mas, ao que tudo indica, estaria cristalizada, ou melhor, não favoreceria uma mobilidade da fala e, ainda que apropriadas ao texto, não se submetem a operações, não se articulam em cadeias e nem autorizam substituição dos elementos que as compõe. Assim, tal cristalização poderia estar significando um retorno dessa expressão significante, como um obstáculo, um impedimento à tentativa de resposta a perguntas feitas pelo terapeuta, em alguns momentos. Nesse sentido, vale realçar que, em alguns momentos, diante da pergunta do terapeuta: “*qual é esse número?*”, a resposta “*xei não*” (episódio 15), impedia a tentativa de resposta através da contagem que era realizada pela criança em diversos momentos ou na mesma ocasião, após a interferência do terapeuta. Assim, algumas vezes, após a produção do “*xei não*”, seguia-se a resposta correta (com a interferência do terapeuta) como é o caso de “*relógio*”, “*celejão*” (episódios 65, 123)

Embora não tenhamos, como objetivo, o espelhamento da fala do outro na fala da criança, considerando as relações familiares de W, convém notar que a fala da avó a respeito da criança é toda marcada por expressões ligadas aos significantes “*não saber*”; por exemplo: “*quando fica com raiva W. não consegue falar*”, “*se a letra for escrita de outro jeito ele diz que não sabe que letra é não*”, “*não sabe ler nem escrever*”, como se pode ver no capítulo 6.

A esse respeito, pode-se dizer que, como significante que constitui um sintoma (na perspectiva psicanalítico-lacaniana), conforme foi visto, ele ultrapassaria o espelhamento atual, na situação terapêutica, e poderia estar refletindo, nessa situação, um espelhamento ocorrido nas relações familiares do menino (como foi observado também por Leal, 2006).

No entanto, como foi dito antes (episódios 19, 138), o retorno de significantes da fala do terapeuta na fala de W, ou melhor, um tipo de espelhamento cuja força parece, em vários momentos, “aprisionar” a criança, ao mesmo tempo, faz parte do jogo, isto é, faz parte de um movimento de alternância, entrando num movimento de sucessão de turnos característico da situação lúdica instaurada nas sessões de terapia. Assim, tal espelhamento singular – um espelhamento especialmente visível – se, de um lado, parece aprisionar a fala de W. aos significantes produzidos pelo terapeuta, de outro lado, parece lançar essa fala num certo tipo de movimento.

Por sua vez, um olhar sobre determinadas produções verbais do menino pareceu indicar outros casos de relação entre a *força do espelhamento vs movimento*, como os que se seguem:

- O segmento “*isso é*” (“*esse é*”) que retorna da fala do outro e insiste na fala do menino, articula-se a outro segmento – também espelhado da fala do terapeuta – como, por exemplo: “*ixo aqui é mafola*”, “*ixo é sangue*”, “*isso é uva não*” –, indicando uma “desarticulação” entre significantes, nos seguintes episódios:

(130) (W-7; 6) – 07/06/2006 – Jogo de memória.

T: Qual é esse?

C: Xéu.

T: **Esse é qual?**

C: Xéu.

T: Faz calor de manhã. É o que?

C: Silêncio

T: Fica lá no céu de manhã. É o que ele que faz calor?

C: Eu tô talor.

T: Calor, né? Faz calor ele. É o que?

C: **Ixo aqui é mafola.**

T: Sol!

C: Xol.

(138) (W-7; 5) – 31/05/2006 – Jogo de memória e de dominó com desenhos de objetos e o número para relacionar.

T: Preto. **E esse aqui?**

C: Azul.

T: **A cor do sangue? Esse olha. A cor do sangue, do coração. Qual é?**

C: **Exe é sangue.**

T: **O sangue.**

C: Ó, chiiiiiiii (mostrando com o dedo o caminho das veias no braço por onde o sangue corre). É?

T: **O sangue não é? O vermelho.**

(30) (W-7; 10) – 15/09/2006 – Reconhecendo frutas e cores através de objetos e figuras.

T: E a uva?

C: Tem não.

T: Tem não? Tem certeza? Não tem uva aí no papel?

C: Silêncio.

T: Tem não? **E o que é isso?**

C: **Isso é uva não.**

T: É parecido.

No caso da produção “*Ixo aqui é mafola*” (episódio 130) a referida “desarticulação” se localiza na composição da palavra (*mafola*) que se junta ao segmento da fala do terapeuta “*isso é*” (“*Esse é qual?*”), provocando um efeito de estranhamento. Na cadeia “*exe é sangue*” – trata-se da junção de dois fragmentos que retornam da fala imediata do terapeuta e que, embora sintaticamente correta, causa um certo efeito de

“desarticulação” em relação ao enunciado/pergunta da terapeuta: “*E esse aqui?... Qual é?*” (referindo-se a cor do objeto) no episódio 13. Em relação a “*Isso é uva não*” (episódio 30), esse efeito se localiza numa inversão de natureza sintática, na ordem em que o *não* aparece na cadeia: a expressão espelhada e insistente “*isso é x*” não se rompe para dar lugar a *isso não é x*, localizando-se, então, no final da cadeia, como se pode ver no episódio 30.

Esses efeitos de “desarticulação” entre significantes estariam, portanto, indicando um movimento. Em outras palavras, o espelhamento imediato de um segmento verbal insistente (*isso é, esse é*) daria lugar a uma junção com outros segmentos – também espelhados (várias vezes, de forma imediata), da fala do outro – produzindo uma expressão verbal cujo estranhamento ou desarticulação já indicam algum movimento.

A esse respeito, De Lemos (1986), estudando o papel constituinte da especularidade na sintaxe, mostra como esse processo permite abrir lugares num determinado bloco, fazendo surgir arcabouços ou esquemas sintáticos, como é o caso de *É prá fazer x*, no exemplo de produção verbal de uma criança “*É pra fazê livanta*” (p. 11). Assim, o que estamos chamando de “efeito de desarticulação” entre os dois segmentos (incorporados da fala do outro) – *é pra fazer e levanta* – estaria apontando para um esquema sintático do tipo “*É pra fazer x*”, ou melhor, estaria apontando para um movimento através dos lugares que a especularidade/espelhamento permite abrir.

- Vale ainda destacar as produções estranhas: “*dadoa tantada*” (episódio 132), “*mafola*” (episódio 130), “*bolhaço*” (episódio 124), “*quer tempo*” (episódio 133) em que se observa também um movimento com o espelhamento (imediato) – as três primeiras surgiram após os seguintes significantes vindos do terapeuta: “*lagoa*”; “*manhã*” e “*lá no céu*”¹⁶; “*bonito*” – ou diferida – o último exemplo indica o retorno de uma expressão muito comum na fala da terapeuta: “*tem tempo*” (no episódio 144 abaixo). Assim, o espelhamento estaria permitindo que W. se movesse dentro da cadeia significante.

(144) (W-7; 9) – 20/09/2006 – Reconhecendo objetos e cores através de figuras de um livro de estórias.

C: Bola embola?

¹⁶ Vale notar que a criança, no episódio 135, produz *lá fola*: “*eu vi lá fola*”.

T: Você que ir embora? Por que você quer ir embora?

C: Minha vó tá espelando eu.

T: Sim ela tá esperando, mas ela sempre espera acabar a sessão. **Ainda tem tempo!**

C: Oxe, aqui não tem lelógio não?

Em relação às produções estranhas, é importante fazer algumas considerações. Novaes (1996) faz uma diferenciação entre o que é inteligível, o que é interpretável e o que é compreensível nas produções lingüísticas. Assim, o inteligível seria da ordem do código – da atribuição de um sentido já dado no código; o interpretável seria da ordem do fechamento do que foi dito – da atribuição de uma unidade significativa dentro de um contexto lingüístico; e o compreensível seria referente àquilo que instaura o reconhecimento de sentidos sócio-historicamente, sentidos esses que seriam determinados, na sua relação de posição dentro da cadeia discursiva.

A partir do exposto, num primeiro momento, poderia ser ressaltado que as falas da criança provocam efeitos de inteligibilidade. Esses efeitos seriam vistos como os que garantiriam a condição mínima para o dito permanecer como tal, ou melhor, para que o dizer se constitua numa fala. Caso contrário, haveria apenas “uma produção linguajeira”, como diz Novaes (1996, p. 160). No entanto, como os dados sugerem, as produções na fala da criança - nas condições aqui analisadas - não podem ser consideradas “linguajeiras”. Parece existir algo nessas produções que sustentam o sujeito e o outro na língua constituída. Porém, essa condição mínima não garantiria, durante todo o tempo, o efeito de interpretabilidade, tendo em vista que esse efeito cessa, em alguns momentos, como nos episódios 41 e 125. No entanto, na maioria das vezes, a fala de W, ainda que se trate de uma produção estranha, mantém a interpretabilidade, como mostra o segmento abaixo:

(139) (W-7; 10) – 25/10/2006 - – Início da sessão enquanto terapeuta e criança esperam o jogo no computador ser iniciado.

C: **Quer tempo tu bota isso?**

T: Se não der tempo a gente bota na sexta. Pode ser?

C: **Quer tempo!**

T: Só se não der. Tem que esperar o outro, não é um de cada vez?

C: É.

Nesse momento, a fala de W, apesar de formar uma composição estranha, demonstraria uma relação entre sujeito e linguagem que seria singular, pois, ao que parece, o sujeito falha na sua condição de fazer um julgamento sobre a possibilidade ou não de um enunciado. Ao introduzir a expressão “*quer tempo*”, W colocou o investigador diante de uma posição inesperada frente à língua constituída. Desse modo, os lugares de ruptura, na cadeia de significantes, que provocam o estranhamento no investigador, são variados, ou melhor, existiria uma articulação imprevisível de combinações dos significantes. O investigador, diante dessa fala, sairia de uma posição de previsibilidade, frente à língua constituída, para uma de imprevisibilidade.

Por sua vez, o referido estranhamento provocaria no interlocutor – neste caso no terapeuta – um movimento de retorno à língua, na busca de uma possibilidade de manutenção de sentidos do dizer da criança. Sendo assim, esses movimentos de retorno, exigiriam do outro (semelhante), parceiro da conversação, frente à fala do menino, posições diferentes diante das sistematicidades através das quais a língua constituída se põe em ação. Em outras palavras, face aos sistemas morfológicos, sintáticos e fonológicos haveria, no interlocutor, um movimento na tentativa de fazer signo, como se pode indicar, a partir da fala do terapeuta – “*se não der tempo*”. Neste ponto, convém realçar também, nessa mobilização, o espelhamento da fala da criança na fala do terapeuta que, do seu lugar de intérprete, atribui, constantemente, determinação fonológica, sintática, semântica e pragmática (De Lemos, 1995), às produções significantes do menino, concebendo-o, portanto, como falante. Nesse sentido, pode-se ressaltar que a criança precisa do outro para se escutar, para que o seu dizer, mesmo que fragmentado, encontre no diálogo uma matriz de significação, que irá permitir que este dizer torne-se fala através do espelhamento. Essa “necessidade do outro para se escutar” parece ocorrer, por exemplo, quando W se auto-corrige no diálogo demonstrado no episódio 120.

Esse trecho do diálogo (episódio 133) seria, então, indicativo de que a estruturação morfossintática dos enunciados mantém um certo compromisso com o sistema da língua. Tal estruturação seria aquilo capaz de demonstrar uma posição advinda de um efeito de inteligibilidade, de reconhecimento, por parte da terapeuta diante das falas de W.

No entanto, como foi dito, essa mesma organização morfossintática convocaria a pesquisadora a uma outra posição, ou seja, a de estranhar as relações de efeito de

sentido entre os itens lexicais. É a organização morfossintática que dá lugar a uma expectativa da ordem do previsível, das promessas de sentido, que existem em uma língua, mas que não surgem na fala de W. O que surge é o que não se esperava, o imprevisível em relação aos sentidos que a língua promete. Essa forma de operar provoca o estranhamento no interlocutor e no investigador diante da fala da criança. Outro ponto que, poderia ser destacado, seria que o estranhamento em relação à fala de W viria da insólita apreensão de que esta fala parece oferecer sentidos que não se mantêm.

Considerando os exemplos retirados da fala de W, temos então vários casos de relação, aparentemente paradoxal, entre *força do espelhamento* (singular) vs *movimento* (também singular). Podemos reafirmar, então, invocando, mais uma vez, Arantes (2001), que, nesses casos, o espelho – que é constitutivo da subjetividade, de acordo com a proposta lacaniana do estádio do espelho – fixa, aprisiona a criança, criando obstáculos à sua trajetória lingüística. No entanto, reafirmamos também a proposta de que seria através desse espelhamento singular que poderia surgir alguma ruptura, apontando para uma separação, por onde ocorre a mobilização da criança. Vale ainda lembrar que a auto correção que a criança realiza: “*eu é relógio*”- “*eu sou relógio*” (episódio 120) também traz a marca de um retorno imediato da fala do terapeuta: “*Agora sou eu*”.

Poderíamos dizer, então, que o espelhamento singular, na relação entre o terapeuta e W seria a linha que costura as produções verbais do menino, na situação de terapia, no período em que os dados desta pesquisa foram coletados. Seria a *marca deste caso* que, ao mesmo tempo, em que costura o seu tecido, provoca-lhe rupturas em alguns pontos.

As questões acima levantadas referem-se, portanto, à *marca do caso*, àquilo que se destacou durante a construção deste trabalho e que somente pode ser vislumbrada a partir dos efeitos produzidos sobre o investigador. Nessa ótica, a *marca do caso* são todos os elementos que permitem apreender o modo como a criança, com sintomas na linguagem, espelha a fala de seu interlocutor, na medida em que possibilita, tecer o caso na sua singularidade, mas, também, romper com o que foi costurado, para que nas rupturas se possam vislumbrar aspectos da constituição do sujeito através do seu sintoma.

Capítulo 8

Considerações Finais

Os dados obtidos nesta pesquisa apontaram para questões importantes no que se refere ao processo de espelhamento por uma criança que apresenta o diagnóstico de atraso na aquisição da linguagem.

Uma primeira constatação foi do caráter enigmático da fala sintomática da criança, uma fala que provocou um efeito de estranhamento no investigador tendo em vista sua singularidade e sua heterogeneidade. Uma fala marcada por trocas (inusitadas) de fonemas, omissões de fonemas e composições estranhas de significantes, que ratificaram um funcionamento lingüístico marcado pelos processos metafórico e metonímico, como propõe o Interacionismo.

Como já foi dito no capítulo anterior, a investigadora foi tomada por uma sensação de perplexidade e incompreensão frente a fala da criança que era dominada pelos tipos de erros acima relatados. Dessa forma, como ressalta De Lemos (2003), constatamos que as ocorrências de composições insólitas, como as de W, não obscurecem a força do funcionamento da linguagem. Esses fenômenos imprevisíveis mostram que o funcionamento da língua é determinante para o aparecimento de formas que, apesar de estranhas, são produtos efetivos de relações dinâmicas, das relações metafóricas e metonímicas.

A natureza idiossincrática tanto da fala da criança, quanto das falas patológicas, é, a nosso ver, um entre outros argumentos em favor da implicação do conceito de *la langue* de Saussure. Conceito que permite pensar sujeito-falante como submetido ao funcionamento da linguagem, ‘capturado’ por esse funcionamento. Um sujeito que, ao mesmo tempo, faz presença singular na linguagem, (De Lemos, 2003, p. 04).

O que foi descrito acima pode ser visto nas falas enigmáticas de W, composições que parecem ter sido montadas através das relações entre significantes que se originam da fala do outro e surgem na sua própria fala via processo de espelhamento. Ainda sobre este ponto, é interessante ressaltar que termos como *celejão*, *mafola* e *xepiterra* trazem uma noção de mobilidade na fala da criança. Mobilidade que aponta para o ato do falante como lugar em que emerge uma diferença e para *la langue* como sistema de relações internas, que oblitera tanto a fala individual quanto a semelhança como efeito

de processos de identificação (De Lemos, 2006). Nesses processos, o falante é identificado e se identifica com o outro, cuja alteridade é obliterada em favor de um assemelhamento, essa obliteração atua sobre diferenças lingüísticas. No caso de W isso fica claro nas tentativas do terapeuta de interpretar a fala do menino, mesmo quando se tratava de falas enigmáticas, impedindo que seu dizer ficasse solto, à deriva.

Do ponto de vista de *la langue*, as expressões sucessivas vindas do terapeuta iluminam o processo que subjaz ao reconhecimento dos erros, mesmo quando se trata de erros sintomáticos. Essas expressões partilham, minimamente, um mesmo conteúdo semântico. “Portanto, de um lado, o reconhecimento de erro envolve tanto o reconhecimento da natureza da diferença de sentido entre as expressões quanto o reconhecimento das restrições sintáticas e textuais que operam no nível sintagmático”, afirma De Lemos (2006, p.30). Por outro lado, a interpretação que a criança faz das expressões do terapeuta como pedido de esclarecimento aponta para o reconhecimento, por parte da criança, de que seu enunciado afeta o interlocutor e, conseqüentemente, há um reconhecimento da alteridade do interlocutor, aspecto importante do processo de identificação como ressalta De Lemos (2006).

O que foi dito acima, surge para ratificar uma questão crucial do Interacionismo e que aparece com certa nitidez neste estudo. A criança é falada, ou seja, ela é falada pelo outro-falante, enquanto vir-a-ser falante de uma língua e, assim, sujeito do inconsciente. Esse processo é fundamental na constituição do sujeito, ser falada para poder vir-a-ser falante. Essa criança falada é concebida como corpo pulsional, corpo com exigências libidinais que demandam satisfação e que como tal é interpretado. E, não um indivíduo seja do ponto de vista psicológico seja do ponto de vista orgânico. Assim, a criança é concebida como aquele que demanda interpretação, isto é, “corpo que articulado na e pela linguagem se encontra no regime da demanda e do desejo” (Lier-De Vitto & Carvalho, no prelo).

No entanto, o espelhamento que W faz da fala do seu interlocutor também aponta, como foi visto na discussão do caso, para um aprisionamento de sua fala à fala do outro. Isso porque em diversos momentos se percebe claramente a fala do terapeuta na fala da criança sem que se perceba uma incorporação dos significantes vindos da fala do terapeuta na fala da criança. Explicando melhor, esses significantes que surgem na fala de W, vindos da fala de seu interlocutor, não permanecem em sua fala, ocorrência visível, principalmente, nas trocas de fonemas. Dessa forma, vale relembrar, que o

espelhamento que W faz da fala do terapeuta é também marcado pela heterogeneidade perturbadora que por sua espessura estranha e perturbadora faz com que o investigador não só questione sobre a condição de falante da criança, uma vez que ela parece estar na posição de objeto da fala do outro, comprometendo o reconhecimento, pelo outro, de um sujeito na fala.

Dessa forma, um estudo que implica a linguagem no processo de subjetivação tem que ter uma escuta singular para a singularidade da fala sintomática. A consequência metodológica que daí se retira é que no Interacionismo o investigador desloca-se para o nível das relações significantes (Lier-De Vitto & Carvalho, no prelo). Nesta posição, o investigador não se dirige à fala sintomática em busca de formas verbais, significados, conhecimento ou intenções, não deve interpretar as falas com base no seu próprio conhecimento lingüístico. Para o Interacionismo importa o saber da língua que é condição para que a fala sintomática seja escutada em sua singularidade. E, assim, entender que a troca de fonemas, a omissão de fonemas e as produções insólitas são, também, efeitos de operações da língua que movimentam fragmentos incorporados, portanto, trazem para a fala a questão da singularidade.

É por isso, que a marca do caso surge como operador metodológico essencial, em sua função significante, para a apreensão do espelhamento na fala sintomática da criança, na medida em que possibilita construir o caso na sua singularidade.

Tendo em vista o acima exposto, podemos dizer que os episódios listados, ao longo desse estudo, nos levam a entender que essas produções inusitadas não podem ser reduzidas a uma incapacidade cognitiva (percepção, raciocínio, inteligência) já que não se observa uma regularidade e/ou previsibilidade nas manifestações insólitas observadas. Estamos no campo de um sintoma na fala que parece indicar para um mais além. E Alicia Arenas (2007, p. 62) nos ensina que “o único de cada caso na psicanálise (no Interacionismo) é algo que irá surpreender o psicanalista (investigador), um ponto em que não lhe serve o já sabido ou o já classificado. Trata-se, portanto do achado do que não pode ser articulado, separado, ou seja, de algo que *é*, nele, a *alíngua*”.

REFERÊNCIAS

AFLAFLO, Agnes. **A orientação lacaniana ou a “ciência” psicanalítica?** In: Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, nº 42, São Paulo, SP: Editora e Gráfica Vida & Consciência, 2005, pp. 34 – 39.

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra: transcrever, traduzir e transliterar.** Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud Editora, 1994.

ANDRADE, Fernanda. **Brilhando através das nuvens negras: há subjetividade na linguagem da “criança autista”?** Tese de Doutorado inédita. Recife, PE: UFPE – Pós-graduação em Psicologia, 2005.

ANDRADE, Lourdes. **Ouvir e escutar na constituição clínica da linguagem.** Tese de Doutorado inédita. São Paulo, SP: LAEL/PUC, 2003.

_____ **Os efeitos da fala como acontecimento na clínica fonoaudiológica.** Letras de Hoje, vol. 36, n. 3, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001, pp. 261 – 265.

ARANTES, Lúcia. **As múltiplas faces da especularidade.** Letras de Hoje, vol. 36, n. 3, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001, pp. 253 – 259.

ARENAS, Alicia. **Tipo clínico e caso único, conceitos que não se recobrem.** In: Alvarenga, E.; Favret, E. & Cárdenas, M. H. (orgs). A variedade da prática: do tipo clínico ao caso único em psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa Livraria, 2007, pp. 57 – 62.

ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e Psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

BEKKER FARIA, Núbia. **A área de aquisição de linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua.** In: Spinillo, Alina Galvão.; Carvalho, Glória.; Avelar, Telma. (orgs.). *Aquisição de linguagem: Teoria e pesquisa.* Recife, PE: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002, pp. 13 – 43.

CARVALHO, Glória & AVELAR, Telma. **O erro e o diálogo: levantamento de questões em aquisição da linguagem.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001, v. 36, nº 3, pp. 617 – 624.

CATRINI, Melissa. **A marca do caso: singularidade e clínica de linguagem.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: LAEL/PUC, 2005.

CHEMAMA, Roland. (org.). **Dictionnaire de la psychanalyse.** Paris: Larousse, 1993.

D'ANGELO, R.; CARBAJAL, E. & MARCHILLI, A. **Una introducción a Lacan.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2006.

DE LEMOS, Cláudia. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem.** Relatório Científico. IEL/UNICAMP, (1977 a 1999).

_____ **Interaction process in the child's construction of language.** In: *The Child's Construction of Language*, Londres: Academic Press, 1981, pp. 57 – 76.

_____ **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original.** *Boletim da ABRALIN* 3, 1982, pp. 97 – 126.

_____ **A sintaxe no espelho.** *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Nº 10, Campinas, SP, 1986, pp. 5 - 15.

_____ **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio.** *Substratum* I – 1, 1992.

_____ **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem.**
Letras de Hoje, vol. 30, n. 4, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1995, pp. 9 – 29.

_____ **Corpo e Linguagem.** In: Junqueira Filho, L. C. (org). *Corpo e
Mente: uma fronteira móvel.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1995, pp. 235 – 247.

_____ **Questioning the Notion of Development: The Case of
Language Acquisition.** *Culture & Psychology*, vol. 6, n. 2, London, Thousand Oaks,
CA: SAGE Publications, 2000, pp. 169 – 182.

_____ **Corpo e *Corpus*.** In: Leite, N. (Org). *CorpoLinguagem: gestos e
afetos,* Campinas, SP: Mercados de Letras, 2003, pp. .

_____ **Sobre fragmentos e holófrases.** Anais do Encontro organizado
pelo LEPSI/USP, São Paulo, SP, 2001.

_____ **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação.**
Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 42, Campinas, SP, 2002, pp. 41 – 68.

_____ **Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na
Aquisição da Linguagem.** In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (orgs). *Aquisição,
Patologia e Clínica de Linguagem.* São Paulo, SP: Ed. PUC, 2006, pp. 21 – 32.

_____ **Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus
efeitos.** In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (orgs). *Aquisição, Patologia e Clínica de
Linguagem.* São Paulo, SP: Ed. PUC, 2006, pp. 97 – 108.

DOR, Joel. **Estruturas e clínica psicanalítica.** Rio de Janeiro, RJ: Taurus – Timbre,
1991.

_____ **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem.**
Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1991.

DUMÉZIL, Claude. **La Marca del Caso o el Psicoanalista por su Rastro**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989/1992, pp. 09 – 11; pp. 15 – 29.

FONSECA, Suzana Carrielo. **O afásico na clínica da linguagem**. Tese de Doutorado inédita, São Paulo, SP: LAEL/PUC, 2002.

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e angústia (1925/26)**. In: Obras Completas, Rio de Janeiro, RJ: Imago, Edição Eletrônica.

_____ **Cinco Lições da Psicanálise (1909/10)**. In: Obras Completas, Rio de Janeiro, RJ: Imago, Edição Eletrônica.

_____ **O sentido do sintoma (1916)**. In: Obras Completas, Rio de Janeiro, RJ: Imago, Edição Eletrônica.

_____ **O Estranho (1919)**. In: Obras Completas, Rio de Janeiro, RJ: Imago, Edição Eletrônica.

_____ **Psicopatologia da Vida Cotidiana (1966)**. In: Obras Completas, Rio de Janeiro, RJ: Imago, Edição Eletrônica.

HARARI, Roberto. **“La Significación del Falo”, de Lacan: Claves Introductorias**. Buenos Aires: Lumen, 2008.

HENRY, Paul. **A Ferramenta Imperfeita – Língua, Sujeito e Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

INDART, Juan Carlos. **Complejo de Edipo: mito y estructura**. San Luis, AR: Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis, 1999.

JAKOBSON, Roman. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias (1954)**. In: *Linguística e Comunicação*, São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2004.

_____ **Lingüística e Poética (1960 – 1969)**. In: *Lingüística e Comunicação*, São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2004.

_____ **Deux aspects du langage et deux types d'aphasies, in: Essais de linguistique générale I**. Paris: Minuit, 1963.

LACAN, Jacques. **O Seminário: livro 3 – as psicoses (1955 – 1956)**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____ **Escritos (1966)**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ **A Conferência de Genebra (1975)** In: *Outros Escritos*, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2000.

LANDI, Rosana. **Com Jakobson, sobre a afasia(1994)**. In: Lier-De Vitto, M. F. (Org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*, São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997, pp. 91 – 102.

LEAL, Katarina. **A questão do erro sintomático na trajetória lingüística da criança: singularidade de um caso**. Dissertação de Mestrado inédita. Recife, PE: UFPE - Pós-graduação em Psicologia, 2006.

LEITE, Nina. **Introdução – De gestos e atos ou o espírito da coisa**. In: Leite, N. (Org). *CorpoLinguagem: gestos e afetos*, Campinas, SP: Mercados de Letras, 2003, pp. 09 – 17.

_____ **Sobre o Efeito Sintomático e as Produções Escritas de Crianças**. Dissertação de Mestrado Inédita, LAEL/PUC, 2000.

LEMOS, Maria Teresa. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. & ARANTES, Lúcia. **Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos.** Letras de Hoje, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1998, v. 33, nº 2, pp. 65 – 72.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca & FONSECA, Suzana. **Lingüística, Aquisição da Linguagem e Patologia: relações possíveis e restrições obrigatórias.** Letras de Hoje, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001, v. 36, nº 3, pp. 433 – 439

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. & CARVALHO, Glória. **O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem.** In: Quadros, M. R.; Finger, I. (orgs.). Teorias de aquisição da linguagem, no prelo.

LIER- DE VITTO, Maria Francisca. **Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso(1994).** In: Lier-De Vitto, M. F. (Org.). Fonoaudiologia: no sentido da linguagem, São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997, pp. 137 – 144.

_____ **Apresentação (1994).** In: Lier-De Vitto, M. F. (Org.). Fonoaudiologia: no sentido da linguagem, São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997, pp. 137 – 144.

_____ **Os monólogos da criança: delírios da língua.** São Paulo, SP: Educ, 1998.

_____ **Theory as a ideology and approche to deviant linguistic facts.** In: Verschueren, J. (ed.). Language and Ideology. Vol. 1, Bélgica: IPRA, 1999, pp. 344 – 351.

_____ **Sobre o sintoma – déficit de linguagem, efeito da fala do outro, ou ainda...?** Letras de Hoje, vol. 36, n. 3, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001, pp. 245 – 251.

_____ **Patologias de linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas.** In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (orgs). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem. São Paulo, SP: Ed. PUC, 2006, pp. 183 – 200.

_____ **As margens da Lingüística: falas patológicas e a história de desencontros.** In: IX ICHOLS – Conferência Internacional de História das Ciências da Linguagem, 2002, São Paulo e Campinas. Caderno de Resumos. São Paulo/Campinas, SP: FFLCH e UNICAMP, vol. 1, 2002.

_____ **Patologias da linguagem: subversão posta em ato (2000).** In: Leite, N. (Org). CorpoLinguagem: gestos e afetos, Campinas, SP: Mercados de Letras, 2003, pp. 233 – 246.

_____ **Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar.** In: Figueira, R. A.; Pereira de Castro, M. F.; Scarpa, E. M.; Bernardes, A. C. A. (orgs.) – Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2005, Nº 47 (1) e (2), pp. 143 – 150.

_____ **Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas.** Letras de Hoje, vol. 39, n. 3, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004, pp. 47 – 59.

_____ **A fala e o sintoma: estatuto e função.** Texto Inédito, 2005.

_____ **Falas sintomáticas: um problema antigo, uma questão contemporânea.** In: Lingüística Aplicada e Contemporaneidade, São Paulo, SP, pp. 317 – 325.

MANNONI, Maud. **A criança, sua doença e os outros.** São Paulo, SP: Via Lettera, 1999.

MARCOLINO, Juliana. **A clínica de linguagem com afásicos: indagações sobre um atendimento.** Dissertação de Mestrado inédita. São Paulo, SP: LAEL/PUC, 2004.

MILLER, Jacques Alain. **De la naturaleza de los semblantes**. Buenos Aires, AR: Paidós, 2002.

MILNER, Jean Claude. **Los nombres indistintos (1991)**. Buenos Aires, AR: Manantial, 1999.

_____. **O amor da língua (1987)**. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1989.

MRECH, M. L. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, SP: Editora Pioneira, 1999.

NOVAES, Mariluce. **Os dizeres nas esquizofrenias: uma cartola sem fundo**. São Paulo, SP: Ed. Escuta, 1996.

QUINET, Antônio. **Teoria e clínica da psicose**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Forense Universitária, 1998.

SANTIAGO, Ana Lúcia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia Clínica/USP, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo, SP: Ed. Cultrix, 1987.

SILVEIRA, E. M. **Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise**. In: Figueira, R. A.; Pereira de Castro, M. F.; Scarpa, E. M.; Bernardes, A. C. A. (Orgs.) – *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2005, Nº 47 (1) e (2), pp. 83 – 92.

SPINA-de-CARVALHO, D. **Clínica de Linguagem: algumas considerações sobre interpretação**. Dissertação de Mestrado inédita. LAEL/PUC, 2003.

_____. **Sobre a interpretação na clínica fonoaudiológica**. Intercâmbio. PUC/SP. São Paulo (a sair).

TAUBER, B. **Um dispositivo, um significante (1989)**. In: DUMÉZIL, C. La Marca del Caso o el Psicoanalista por su Rastro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1992, pp. 31 – 45; pp. 80 – 92.

VORCARO, Angêla. **Gestos que descarrilam**. In: Leite, Nina. (Org). CorpoLinguagem: gestos e afetos, Campinas, SP: Mercados de Letras, 2003, pp. 125 – 140.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Atrasos de aquisição da linguagem: algumas considerações sobre o processo de espelhamento.

PESQUISADORA: Andrea Almeida de Siqueira dos Santos

1. Natureza da Pesquisa

Seu filho/sua filha está sendo convidado para participar desta pesquisa, que tem como objetivos: investigar como o espelhamento – que marca a relação mãe-criança no momento inicial da constituição da criança enquanto sujeito de linguagem – estaria acontecendo na relação entre a criança com atraso de linguagem e seu terapeuta; e investigar se haveria alguma mudança de posição inicial, singular, da criança com atrasos de linguagem, nessa relação especular com o terapeuta. Relação esta ocorrida nos atendimentos fonoaudiológicos da Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

2. Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa envolverá a participação de seu filho/sua filha e do estagiário (terapeuta) de fonoaudiologia que está desenvolvendo as atividades durante o atendimento, além da participação de familiares.

3. Envolvimento na Pesquisa

Ao participar deste estudo, seu filho/sua filha terá suas falas gravadas em áudio na interação com o terapeuta surgida nas atividades propostas durante as sessões de terapia fonológica ocorridas na Clínica de Fonoaudiologia da UNICAP, durante um período de quatro meses.

Você terá a liberdade de não permitir a participação de seu filho/sua filha nesta pesquisa, bem como de, apesar de um consentimento inicial, retirar o seu filho/sua filha deste estudo em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ambos.

Sempre que desejar, você poderá pedir mais informações sobre o estudo à coordenadora da pesquisa.

4. Riscos e Desconfortos

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão de acordo com as normas estabelecidas pelo estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13.07.1990) e estes não oferecem risco a integridade física, psíquica e moral de seu filho/sua filha.

5. Caráter Confidencial

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. As fitas de áudio serão identificadas por um código e não pelo nome da criança.

6. Benefícios

Ao participar deste estudo, seu filho/ sua filha não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que esta pesquisa traga esclarecimentos importantes sobre o processo de aquisição da linguagem, podendo trazer benefícios para outras crianças com problemas similares.

7. Pagamento

Você não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho/sua filha participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação dele/dela.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho/ minha filha participe da pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável pela criança

Local e Data

Assinatura do responsável pela criança

Coordenador da Pesquisa