

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

FERNANDA RABELO DE CARVALHO BELTRÃO

**Um estudo sobre a fala da criança e sua relação com a fala
do outro/cuidador**

Recife
2009

FERNANDA RABELO DE CARVALHO BELTRÃO

**Um estudo sobre a fala da criança e sua relação com a fala
do outro/cuidador**

Tese 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
Orientadora: Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

Recife
2009

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

B453e Beltrão, Fernanda Rabelo de Carvalho.
Um estudo sobre a fala da criança e sua relação com a fala do outro/cuidador / Fernanda Rabelo de Carvalho Beltrão. – Recife: O autor, 2009.
202 f. ; 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, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia cognitiva. 2. Aquisição de linguagem. 3. Interacionismo.
4. Fala. 5. Cuidadores. 6. Crianças. I. Carvalho, Glória Maria Monteiro de (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2011-39)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernanda Rabelo de Carvalho Beltrão

Um Estudo sobre a Posição Assumida pelo Outro/Cuidador e sua Relação com a Fala da Criança.

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: 13 de novembro de 2009

Banca Examinadora

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Glória Carvalho

Profa. Dra. Fernanda Wanderley Correia de Andrade

Instituição: FAFIRE

Assinatura: Fernanda Andrade

Profa. Dra. M^a de Fátima Vilar de Melo

Instituição: UNICAP

Assinatura: Mafatima Vilar de Melo

Profa. Dra. Luciane De Conti

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Luciane De Conti

Profa. Dra. Selma Leitão Santos

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Selma Leitão Santos

Para meus pais (Ismar e Márcia) e para Henrique, meu amado.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Glória Carvalho, por orientar esta tese, sempre com muita competência, atenção e disponibilidade. Pela confiança e generosidade; pela enorme compreensão que teve comigo. Agradeço ainda à ajuda valiosa no enfrentamento de minhas dificuldades. A ela, um agradecimento muito especial.

À Profa. Selma Leitão (UFPE) e à Profa. Maria de Fátima Vilar de Melo (UNICAP), pelas questões e sugestões preciosas que fizeram no exame de qualificação.

A todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, em particular aos professores, pelos momentos de construção de conhecimento e contribuições para a realização deste trabalho.

À Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC – que permitiu a realização desta tese em uma de suas unidades de Atendimento Protetivo.

Aos coordenadores do abrigo no qual este estudo foi realizado, por confiarem no meu trabalho, permitindo a sua realização dentro da instituição.

Às educadoras sociais (cuidadoras) e às crianças que participaram do estudo, sem elas, nada seria possível.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pela concessão da bolsa de Doutorado.

Aos meus pais, Ismar e Márcia, pelos alicerces que construíram e sobre os quais pude caminhar para chegar até aqui, na elaboração desta tese. Pelo carinho constante; pelo olhar de admiração.

A Henrique, meu marido, pela compreensão da distância, pelo carinho e participação nesses tempos de muito trabalho.

A Natalia, minha irmã, pela ajuda com os últimos detalhes do término deste trabalho.

A Nadilza Martins, pelas reflexões ao longo desta trajetória; pela ajuda em tantos momentos.

As minhas queridas amigas, Angélica, Leila, Pollyanna e Luciana, pelas palavras de conforto e confiança.

A todos que, de alguma forma, me acompanharam na construção desta tese.

RESUMO

Analizando fragmentos de diálogos entre mães e seus filhos, De Lemos (1995, 2002, 2006, entre outros trabalhos) e pesquisadores a ela filiados – a partir da leitura de Saussure, Jakobson e Lacan –, deram especial ênfase ao *outro*, considerado como o representante de um funcionamento lingüístico discursivo, na trajetória de *infans* a sujeito falante de uma língua. Tem-se, portanto, um organismo que encontra uma língua que o antecede e o captura, remetendo a constituição do sujeito a um *outro* (representante da língua). Com base nesta abordagem teórica, o presente estudo se propôs a refletir, tomando o *espelhamento* como unidade de análise, sobre a posição que um outro específico – o cuidador – ocupa em sua relação com a fala infantil e as possíveis mudanças nessa fala, ao se relacionar com diferentes cuidadoras que lhe servirão de *outro*. Esse espelhamento De Lemos (2002) qualifica como um processo constitutivo do diálogo mãe-criança, assim como da aquisição de linguagem. A fim de atender a este objetivo, foi realizado um estudo longitudinal, durante oito meses, em que se visitou, semanalmente, uma Unidade de Atendimento Protetivo da FUNDAC –, realizando registros videográficos dos diálogos de três crianças com uma das cuidadoras por elas responsável, dentre as três que participaram do estudo (C1., C2. e C3.). Importa ressaltar que, para a análise, foi tomado para investigação o conjunto de dados de fala de apenas uma criança (J.). A análise e discussão de tais diálogos foram organizadas em duas etapas distintas: na primeira, analisou-se a maneira como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança e a de seu cuidador e os efeitos que imprimiria à fala infantil; já na segunda, realizou-se um confronto entre as características dominantes na forma pela qual cada cuidadora se posicionou frente às produções verbais infantis, ressaltando as mudanças qualitativas na fala da criança frente a tais características. A partir dessa análise, pôde-se indicar, quanto à fala de J., com a interlocução singular das três cuidadoras, que ocorreria um movimento no qual tal criança passaria continuamente de uma posição em que tem a sua fala ancorada na fala do outro/intérprete, para uma posição em que falta esta âncora, ou seja, falta a força estruturante da interpretação. Assim, nas situações em que a cuidadora presente foi C1., destaca-se que, ao ocupar o lugar de outro, essa cuidadora, comumente, assumiu uma posição de distanciamento, caracterizada por certa indiferença frente aos enunciados infantis, deixando-os *à deriva*. Diferentemente, quando o outro/cuidador era representado por C2. e por C3., foi predominante a função de âncora desempenhada pela interpretação dessas cuidadoras. O presente estudo apontou ainda para um contínuo deslocamento de posições estruturais numa mesma criança, na dependência da posição assumida por cada uma das cuidadoras. Destaca-se, então, uma mudança qualitativa na fala da criança, quando ela se desloca de uma relação com C1., para uma relação com C2. ou com C3., levando-se em conta a singularidade com que cada uma dessas cuidadoras ocupou o lugar de *outro* diante da fala de J.. Desse modo talvez se tenha conseguido lançar um pouco de luz sobre o modo como esse lugar pode ser ocupado, de forma singular, por pessoas diferentes/singulares.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Interacionismo. Outro/Cuidador. Espelhamento. Crianças abrigadas.

ABSTRACT

Analyzing fragments of dialogues between mothers and their children, De Lemos (1995, 2002, 2006, and other publications) and its affiliates researchers - from the reading of Saussure, Jakobson and Lacan - gave special emphasis to the “*other*”, regarded as a representative of a working linguistic discourse, in the process of language acquisition. Therefore, there is a language that precedes and captures the organism (the child), attributing the constitution of the subject to “*another*”(language’s representative). Based on this theoretical approach, this research aims to reflect, taking the “*mirroring*” as the unit of analysis, about the position that the *caretaker* occupies in him/her relation to the child’s language and the changes in this speech, when the child relates to different *caretakers*. This mirroring De Lemos (2002) describes as a process constitutive of the dialogue between the mother and her child, as well as the language acquisition. In order to reach this objective a longitudinal study was done in a sheltered institution of FUNDAC, during eight months, where, weekly, the dialogues of the three children and one of the caretakers responsible for them, among the three who participated in the study (C1., C2. and C3.), were video-recorded. It should be noted that, for the analysis of these dialogues, it was investigated just the speech data of only one child (J.). The analysis and discussion of such dialogues were organized into two different stages: the first one investigated how the *mirroring* was happening in the relationship between the child’s speech and the *caretaker’s* speech plus the effects that it would give to the child’s language; in the second one there was a confrontation between the dominant features in the way each *caretaker* positioned towards the children verbal productions, highlighting the qualitative changes in the child’s speech face to these features. From the data analysis was possible to indicate J’s speech with the unique dialogue of the three *caretakers*, a movement which the child (J.) moves to a position in which her/him speech is anchored in a speech of an other/interpreter, to a position that lacks this anchor, i. e, lacks the interpretation. Thus, in those situations where the present *caretaker* was C1., it was emphasized that, to take the other’s place, the *caretaker*, usually, assumed a position of detachment, characterized by a certain indifference to the child’s speech, leaving them adrift. However, when the other/caretaker was represented by C2. and C3. it was clear the anchor function, performed by the interpretation of these caretakers. This study also pointed out a steady displacement of structural positions in the same child, depending on the position taken by each *caretakers* (C1., C2. or C3.). Then, considering the uniqueness that each *caretaker* took when replacing the *other* towards J.’s speech, highlights a qualitative change in this speech, that is, when she/he moves from C.1 relationship to another one with either C2. or C3. Therefore, it was possible to see some light on how this place could be occupied, in a unique way, by different people.

Key-words: Language Acquisition. Interactionism. *Other/Caretaker*. *Mirroring*. Sheltered children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: SOBRE A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM.....	26
1.1 A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA.....	27
1.1.1 Língua e fala na concepção de Saussure.....	29
1.1.2 O signo lingüístico e suas características.....	37
1.1.3 O conceito de valor.....	40
1.1.4 Funcionamento da língua: os dois eixos da linguagem.....	43
1.1.5 O sujeito saussuriano.....	46
1.2 A CONCEPÇÃO LACANIANA.....	50
1.2.1 O significante lacaniano e a questão da produção de sentido.....	53
1.2.2 A estruturação do inconsciente como linguagem.....	64
1.2.3 Lacan e a constituição do sujeito.....	73
1.3 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA.....	98
1.3.1. O papel do outro no processo de aquisição de linguagem.....	118
1.3.2. Algumas questões metodológicas.....	124
CAPÍTULO II: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	128
2.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	136
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	141
3.1. PRIMEIRA ETAPA.....	143
3.2. SEGUNDA ETAPA.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
--	------------

INTRODUÇÃO

Ao estudar a mudança que ocorre na criança de uma condição de não falante para uma condição de falante de sua língua, os teóricos da aquisição de linguagem costumam fazer referência ao papel desempenhado pela fala do adulto na trajetória lingüística infantil, pois, de um modo geral, concebem que é a partir da fala de um *outro* que determinada língua é apresentada à criança.

Entretanto, usualmente, o *outro* ao qual tais teóricos se referem para explicar a passagem do *infans*¹ a sujeito falante, é representado pelo outro materno e, mesmo quando se estendem as investigações para um *outro* representado pelo adulto de um modo geral, como, por exemplo, o professor e o terapeuta, fala-se de crianças que mantêm relação próxima e direta com seus pais.

Diante dessa premissa, é possível questionar se existiria algo de singular na trajetória lingüística infantil quando esse outro materno não se faz presente, nem um substituto direto deste, ou seja, um adulto que realiza a função materna² na relação com a criança. Foi movida por esse questionamento que iniciei a minha Dissertação de Mestrado.

O que desencadeou a problemática dessa Dissertação foi o fato de não serem poucas as crianças brasileiras que mantêm modelos de relação com adultos que não ocupam o lugar de outro materno, ou seja, que não convivem com os pais, nem com um adulto que possa lhes dar uma atenção mais exclusiva e freqüente. Esse modelo de relação pode ser encontrado, por exemplo, em Instituições que servem de *abrigo protetivo*³ às crianças, nas quais se tem,

¹ A palavra latina *infans* é usada para designar a condição daquele que ainda não fala.

² Vale notar que, aqui, a função materna refere-se à função assumida por um adulto que se coloca no lugar da mãe. No entanto, esse conceito, do ponto de vista psicanalítico, é mais amplo, abstrato e complexo. Nesse sentido, o estudo de Góes (2009), que também focalizou crianças abrigadas, apresentou algumas indicações dessa função, na perspectiva lacaniana, no que diz respeito a uma cuidadora na sua relação com uma criança.

³ Instituições que se destinam ao abrigo de crianças em relação às quais foi constatada situação de falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou ainda, que estavam em situação de abandono. “O abrigo é medida

geralmente, um número reduzido de adultos responsáveis por dar atenção e cuidados diários a um grupo de crianças.

Assim, a referida Dissertação teve como objetivo principal colocar em discussão o lugar de outro quando ocupado por um *outro* específico (o cuidador⁴), no processo de aquisição de linguagem de crianças que se encontram em instituição do tipo abrigo protetivo. Na tentativa de compreender melhor esse lugar, foram feitas visitas quinzenais a uma instituição que serve como abrigo de crianças entre zero e seis anos de idade para que fossem registradas interações dialógicas entre crianças e o cuidador por elas responsável.

Para análise de tais interações, os seguintes passos foram dados: primeiramente, foram destacados os enunciados insólitos produzidos pelas crianças que causaram estranhamento à cuidadora e/ou à investigadora; em um segundo momento, foi desenvolvida uma análise da *postura* do outro/cuidador frente a tais enunciados estranhos, ou seja, destacaram-se características que se sobressaem nesta *postura*; observou-se ainda, visando apreender os efeitos da fala do outro na fala da criança, as relações entre algumas produções infantis e outras cadeias verbais produzidas pelo adulto em outros momentos; por fim, alguns fragmentos de diálogos entre crianças e suas mães, analisados em estudos que se inserem na perspectiva de referencial estruturalista em aquisição de linguagem, foram utilizados como exemplos para ressaltar o papel singular do outro/cuidador na trajetória lingüística de crianças abrigadas.

Atendendo aos objetivos desse estudo, os diálogos recortados para análise foram aqueles em que se fizeram presentes produções verbais estranhas das crianças, nos quais foi possível apontar para o modo como a cuidadora estaria se posicionando frente a tais produções e para alguns efeitos que esse posicionamento poderia trazer para a fala infantil.

provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2000, p. 32).

⁴ Representado por aquele que ocupa o papel de responsável pelos cuidados diários dispensados às crianças abrigadas em instituições.

Foram também recortados os diálogos em que os enunciados infantis estariam sugerindo uma relação imediata ou não com os enunciados do outro/cuidador.

Quando analisado o lugar que o cuidador assume como outro na relação com as falas da criança, foi possível indicar, portanto, que a *postura* deste outro/cuidador diante dos enunciados infantis comporta características específicas. Em alguns momentos dos diálogos, a cuidadora estranhou as produções enigmáticas da fala das crianças, buscando interpretá-las, em muitos outros, dava indicações de que apenas estranhava, sem tentativas de atribuir forma e sentido a tais produções. Foi, porém, uma *postura* de indiferença da cuidadora, ou seja, uma *postura* na qual não dava indícios de que estranhava ou buscava interpretar os enunciados infantis, que mais se destacou nos diálogos entre cuidadora e crianças, naquele momento.

Por outro lado, se tomados, como referência diálogos entre mãe e filhos, citados e analisados em estudos de aquisição de linguagem que assumem a proposta interacionista de De Lemos (1995, 2002, 2006) como marco teórico, são raros os momentos nos quais a mãe não busca interpretar os enunciados estranhos das crianças, ou seja, é constante a mãe assumir uma postura de intérprete dos enunciados infantis. Assim, pôde-se apontar para uma certa singularidade no que se refere ao lugar de outro ao ser assumido por um cuidador durante a trajetória lingüística de crianças abrigadas, singularidade esta que parece se caracterizar, principalmente, pela destacada *postura* de ausência de interpretação, por parte da cuidadora, da fala enigmática infantil, focalizada no estudo realizado (CARVALHO, F., 2005).

Considerando essa singularidade, algumas indagações foram suscitadas e, dessa forma, foi sentida a necessidade de dar continuidade ao estudo da referida temática, pensando em uma nova proposta de investigação que desencadeou a elaboração da presente Tese de Doutorado. Uma questão de fundamental importância para a mencionada continuidade refere-se ao processo de espelhamento/especularidade. Melhor explicando, ao analisar a *relação*

*dialógica*⁵ entre criança e cuidadora, tendo como foco principal, nessa relação, a interpretação do outro frente aos enunciados enigmáticos da fala infantil, bem como relações entre produções infantis e outras cadeias verbais produzidas pelo adulto em outros momentos de diálogo, o espelhamento fez presença, ou melhor, fez questão.

De acordo com a concepção teórica interacionista, proposta por De Lemos (2002), este processo de espelhamento descreve uma incorporação de mão dupla em que a criança incorpora fragmentos da fala do outro, que retornam para uma cadeia/texto em sua fala. Por sua vez, o outro/falante incorpora os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer e os interpreta (dá sentido), reconhecendo-os como fala e a criança como falante. Esse movimento entre falas seria decisivo para a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, ao processo de subjetivação.

Ainda que, ao centrar-se no estudo da interpretação do outro, centre-se também no espelhamento, visto que interpretação, nesta concepção, também constitui uma forma de espelhamento não se objetivou, naquele trabalho (CARVALHO, F., 2005), discutir mais especificamente este processo, deixando muitas lacunas na compreensão da maneira como ele estaria acontecendo na relação do outro/cuidador com a fala da criança.

Outra indagação suscitada diz respeito às mudanças qualitativas na fala infantil quando o lugar de outro é ocupado, de forma tão singular, por uma cuidadora. Apesar de, na mencionada Dissertação de Mestrado, como dito, terem sido destacados alguns efeitos nessa fala, relacionados à singularidade com que o outro/cuidador se posicionou frente às produções infantis insólitas, o estudo desses efeitos foi realizado no que diz respeito, de modo mais restrito e específico, à ausência ou presença de interpretação e estranhamentos desse outro face a tais enunciados enigmáticos. Não se refletiu, por exemplo, sobre a questão da posição

⁵ Serão mantidos os termos *interação*, *diálogo* e *interação dialógica*, independentemente dos questionamentos que estão sendo feitos no que diz respeito ao uso desses termos. Convém ressaltar, entretanto, que a noção de interação aqui adotada inclui a língua como “um terceiro” que rege, inclusive, a relação entre os falantes. Interação é, portanto, assumida como *triádica*. Essa concepção também se estende à compreensão de *diálogo*, que também será assumido como implicando o terceiro (a língua).

estrutural que a criança estaria ocupando em relação à língua. Pergunta-se então: essa posição ocupada pela criança dependeria da posição ocupada pelo outro frente a sua fala?

Justificando a importância desta questão, cabe esclarecer que, de acordo com o referencial interacionista acima referido, o processo de aquisição de linguagem envolve *mudanças estruturais na posição do sujeito em relação à língua*.

Propõe-se, portanto, como objetivo geral para o presente estudo, tomando o *espelhamento*⁶ como ponto de partida para reflexão, ampliar a discussão sobre o lugar que o outro/cuidador ocupa em sua relação com a fala da criança, tendo como objetivos específicos:

1. Investigar as características do cuidador enquanto ocupando o lugar de outro em sua relação com os enunciados infantis;
2. Estudar os efeitos de tais características na fala da criança, analisando se, ao ser ocupado o lugar de outro por diferentes cuidadores, haveria mudanças qualitativas nessa fala.

No que diz respeito a esse segundo objetivo, cabe explicitar que se pretende analisar se, ao ser ocupado o lugar de outro por diferentes singularidades, haveria mudanças qualitativas na fala das crianças. Melhor explicando, nos abrigos, existe mais de um cuidador que ocupa o lugar de outro, como espelho/intérprete, na relação com a fala da criança, havendo, portanto, diferentes pessoas, com suas diferentes singularidades, que ocupam o lugar de outro diante das falas iniciais infantis.

Assim, para atender aos objetivos aqui propostos, fez-se necessário adotar um referencial teórico que não apenas enfatize as peculiaridades da relação outro-criança, mas que também possa realçar o papel desse outro como espelho/intérprete da fala infantil. Esse referencial, no presente trabalho, remete ao interacionismo de base estruturalista proposto por De Lemos⁷.

⁶ A noção de espelhamento leva De Lemos (2002) a interrogar-se sobre *quem fala na fala da criança*. Essa noção será explicitada ao longo deste trabalho.

⁷ As principais proposições da concepção teórica formulada por De Lemos serão apresentadas no Capítulo I, tópico 1.3.

Assumir, portanto, esse fundamento teórico tornaria possível abarcar a fala infantil em sua heterogeneidade, pelo fato de que se coloca em foco tanto as suas produções singulares – produções fragmentadas, insólitas/estranhas –, como também a forma pela qual essas produções serão revestidas de sentido por meio da interpretação/espelhamento do outro que, como representante da língua – mais especificamente, como intérprete dos fragmentos verbais ou dos erros/enunciados insólitos presentes nessa fala – irá inserir a criança na linguagem.

Cabe lembrar que no âmbito da investigação da aquisição de Linguagem, é comum a proposta segundo a qual seria a partir da fala de um outro que determinada língua é apresentada à criança, sendo o papel da fala do adulto na trajetória lingüística infantil comumente estudado. No entanto, explicações distintas, sobre a relação entre a fala do adulto e a fala infantil, são apresentadas pelas diferentes linhas teóricas nesse âmbito de investigação, não havendo, portanto, uma unanimidade. Também no que diz respeito à língua há diferentes formas de conceber e compreender os fenômenos lingüísticos e, portanto, diferentes formas de conceber a passagem do *infans* a sujeito falante e a relação do sujeito com a língua durante essa passagem.

Nesse campo de estudo, destaca-se, por exemplo, a concepção de que a língua é um objeto a conhecer por um organismo dotado de um aparato perceptual que lhe garante o acesso direto à materialidade lingüística e de um aparato mental que lhe permite o acesso àquilo que a linguagem representa. Nota-se que, nesse contexto teórico, a criança deve conhecer esse objeto-língua para poder usar esse instrumento que lhe permite expressar idéias, opiniões, sentimentos e relacionar-se/comunicar-se com os outros.

No que se refere a tal concepção de sujeito/criança e de língua, vale fazer referência às abordagens cognitivistas em aquisição da linguagem que seguem as idéias piagetianas explicando a trajetória lingüística infantil, por meio de um modelo *desenvolvimentista*, ou

seja, o sujeito adquire linguagem através de uma série ordenada de processos reorganizacionais, devendo ser respeitadas as diferenças existentes entre essas várias abordagens (ver, por exemplo, Peters (1983), Bowerman (1982) e Karmiloff-Smith (1986 e 1992)). Assim, de um modo geral, em tais abordagens, adquirir linguagem implica num processo pelo qual as regras lingüísticas são constantemente construídas e reconstruídas pela criança. Nesses modelos teóricos, portanto, uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua.

Dessa forma, quanto ao papel atribuído ao *outro* a partir desse referencial, pode-se afirmar que se trata de um papel secundário. Isto se justifica porque, como dito, o papel privilegiado na aquisição da língua materna é atribuído à criança que, enquanto sujeito cognitivo ativo, através de fatores internos de regulações, reorganizações e ressignificações, adquire linguagem, embora não se possa prescindir da fala do outro, como *input* verbal, para que essas reorganizações ocorram. Assim, nessa perspectiva teórica, o papel do outro é condição necessária, mas insuficiente ao desenvolvimento lingüístico da criança.

Entretanto, mesmo no que concerne a abordagens interacionistas, ou seja, aquelas que destacam o papel explicativo da fala do outro no percurso lingüístico da criança, fazem-se presentes as mencionadas concepções de língua e de criança na qual é também destacada a noção de intenção comunicativa. Como exemplo, podemos fazer referência (com base em LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008) à ênfase dada, nessas abordagens (*sociointeracionistas*), à construção da dinâmica (dual) da intersubjetividade, fazendo-se menção a *estruturação de turnos, troca/negociação de pontos de vista, transmissão de mensagens/intenções/informações, atribuição/apreensão de intenções*, como conceitos explicativos importantes. Nesse âmbito, ganha destaque a noção de *comunicação* a qual se baseia em *conhecimento mútuo*, em *troca de informações* entre sujeitos (conforme discute LEMOS, 2002).

Para várias abordagens da aquisição de linguagem, portanto, a língua é compreendida como instrumento de comunicação, isto é, como um objeto exterior ao sujeito. Nesse contexto teórico, sujeito e língua situam-se em planos distintos, sendo o sujeito dotado de capacidade de reflexão e a língua o objeto dessa reflexão. Tem-se, assim, uma concepção de sujeito epistêmico – e intencional –, a que se supõe uma percepção, uma cognição – e uma intenção comunicativa – que dirigem sua relação com a linguagem (concebida como veículo expressivo/comunicativo da subjetividade).

Diferentemente, no referencial interacionista que será adotado para subsidiar as reflexões do presente estudo, o sujeito se constitui na/pela linguagem que lhe é anterior. Por sua vez, linguagem é concebida do ponto de vista estrutural⁸, sendo compreendida como ordem simbólica que possibilita a constituição do sujeito falante, correspondendo, portanto, àquilo que coloca o ser numa posição irremediavelmente humana, ou seja, aquilo que particulariza a condição humana. É justamente, neste e por este universo simbólico que o candidato a sujeito se transforma num sujeito propriamente dito, servindo-se dos significantes que lhe são ofertados. Nessa concepção, não há brecha para se conceber um sujeito anterior à linguagem, ou melhor, à ordem simbólica.

Nessa abordagem, como foi colocado, o outro é concebido não como um indivíduo que atribui cognições e intenções à criança, mas como um sujeito que assume a posição de representante da língua, posição que poderá ser, então, ocupada de diversas maneiras por diferentes intérpretes. Tal perspectiva permitiria, portanto, uma maior aproximação ao lugar ocupado pelo outro na aquisição de linguagem, quando esse outro estivesse revestido de especial singularidade, como no caso deste estudo.

Entende-se, assim, que a referida abordagem interacionista como suporte teórico possibilitaria abordar questões relacionadas às peculiaridades da relação língua-outro-criança.

⁸ Refere-se à concepção estrutural, na perspectiva inaugurada por Saussure(1916/2004) e relida na abordagem psicanalítico-lacaniana que será apresentada no próximo capítulo, item 1.2.

Nessa abordagem, coloca-se “em cena uma criança que tem sua fala refletida na do outro, no espelho, e não um aprendiz (frente a um modelo) dotado de capacidade analítica para eleger o que imitar na fala de seu interlocutor” (ARANTES, 2001, p. 254).

No que se refere mais especificamente às tentativas de explicar as mudanças na fala da criança durante seu percurso lingüístico inicial – objetivo geral, comum, como foi dito, às diferentes perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas da área da aquisição de linguagem –, De Lemos (2002) propõe que tais mudanças constituem mudanças de posição em uma estrutura de três pólos diferentes que se relacionam entre si.

Assim, na primeira posição, dominaria a fala do outro e, na segunda posição, haveria a dominância do funcionamento da língua, aparecendo o que se concebe como “fala da criança” – uma fala com sua marca de diferença em relação àquela do falante adulto. Nessa segunda posição, a criança não teria escuta nem para a própria fala, nem para a do outro (os erros falam em favor dessa hipótese). Por fim, na terceira posição, haveria a dominância da relação do sujeito com a 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.

Desse modo, neste cenário teórico, a compreensão do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva não contempla a noção de desenvolvimento em estágios que remete à concepção de “momentos evolutivos” da fala infantil. Melhor explicando, a constituição subjetiva e o fenômeno lingüístico são abordados numa *perspectiva estruturalista* (da lingüística estrutural e, mais especificamente, da psicanálise francesa - lacaniana⁹) que se fundamenta nos seguintes postulados: quando alguém fala o faz de alguma posição subjetiva

⁹ Segundo Milner (2003), a proposta lacaniana não se inclui numa perspectiva estruturalista, mas na que ele chama de “pós-estruturalista”.

relativa à estruturação psíquica; tal posição subjetiva é dimensionada na relação com o *Outro*¹⁰, uma vez que é neste universo simbólico que se dá a constituição do sujeito.

Conseqüentemente, neste contexto teórico, privilegia-se a relação do sujeito com o campo do Outro, isto é, as mudanças estruturais do sujeito em relação à língua. Língua esta que

deixa de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera para expressar um sentido prévio, para se transformar em lugar de constituição, tanto da sua fala como de si mesma. O adulto, por outro lado, deixa de ser o provedor da língua para ser o representante de um funcionamento lingüístico [...] (BAKKER FARIA, 2002, p. 40)

A mudança de *infans* para a condição de falante será direcionada pela presença do outro que carrega em si a língua; e, portanto, pelo Outro-língua. Dessa forma, os enunciados iniciais infantis irão encontrar significação somente no diálogo com o outro/adulto. Segundo Bakker Faria, (Ibid., p. 39) essa idéia se contrapõe ao pressuposto de que a fala se origina na criança.

Para que tais enunciados encontrem significação é importante, então, que o outro/intérprete legitime o dizer da criança como fala, mesmo que se trate de produções desconcertantes, incompletas e defeituosas, atestando-o enquanto “mensagem”.

Os efeitos de se atribuir um sentido específico à “mensagem” ouvida, das restrições e ressignificações, ou melhor, da interpretação, se fazem sentir desde muito cedo na fala da criança, uma vez que é por meio desta que “a linguagem desse falante [e] suas produções motoras e sonoras deverão ser revestidas de sentido ao serem lidas/interpretadas por aquele sujeito já assujeitado” (LIER-DE VITTO, 1994, p. 137).

Destaca-se que, ao propor esta concepção interacionista de base estruturalista para explicar a trajetória de constituição subjetiva do *infans*, Cláudia de Lemos realiza um retorno

¹⁰ O conceito de *Outro* escrito com *O* maiúsculo será trabalhado em momento posterior desta Tese, Cabe adiantar, entretanto, que o *Outro*, na concepção lacaniana, é o “parceiro simbólico”, ou seja, um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo. De fato, o grande Outro é a própria referência ao simbólico, aquilo que, exterior e anterior ao sujeito, o determina.

à Lingüística Estrutural (principalmente através de Saussure e Jakobson) e envolve a noção de língua como sistema em sua proposta, noção esta que implica em conceber a língua como algo não passível de ser parcelado e ordenado.

Saussure (1916/2004) é invocado, portanto, na medida em que oferece uma visão de linguagem compatível com questões epistemológicas do Interacionismo de base estruturalista, proposto por Cláudia de Lemos. Assim, ao reinvocar Saussure (Ibid.), pode-se dizer que De Lemos (2002) reintroduz a Lingüística nos estudos da aquisição da linguagem.

Este retorno às idéias saussurianas é entendido como de suma importância, uma vez que se caracteriza como um retorno à *ordem própria da língua*, que é fundante da Ciência da Linguagem e implica uma outra perspectiva da relação adulto-criança, trazendo conseqüências à noção de *interação*.

Da Lingüística, a partir de Jakobson (1969/2003), De Lemos (1992) invoca também os processos metafóricos e metonímicos, as *leis de composição interna da linguagem*. O primeiro remete a *operações de substituição* e o segundo a *operações de contigüidade*; essas operações são mobilizadas para interpretar as mudanças na fala da criança, mudanças estas que, a partir deste reconhecimento da *ordem própria da língua*, são, como dito, abordadas de um ponto de vista estrutural.

O retorno à lingüística saussuriana, entretanto, é marcado pelos efeitos do reconhecimento operado por um psicanalista: Jacques Lacan. Pode-se dizer, então, que De Lemos (1992) retoma à Lingüística a partir de Lacan. É também a partir de Lacan que essa autora encontra e investe na Psicanálise, sendo este encontro responsável por uma reelaboração em seu trabalho, principalmente quanto à concepção de *criança* e de *mudança* (sobretudo a partir de 1997).

Assim, filiando-se à Psicanálise, especialmente à lacaniana, De Lemos (2002) propõe que a criança seja entendida como *corpo pulsional*¹¹ (corpo interpretado). Nessa noção de corpo pulsional há, então, a suposição de que o corpo está enlaçado em sua constituição na e pela linguagem.

Pensar o corpo como efeito de linguagem equivale a pensá-lo como capturado pelo funcionamento da linguagem. Captura do organismo pelo funcionamento da língua em que a criança é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparecem o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes. Com efeito, se impõe a partir daí a busca de uma alternativa teórica para a noção de desenvolvimento no que se refere ao corpo. A idéia de aquisição cede lugar à concepção de uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de *captura*.

Conclui-se, então, que o caminho que leva De Lemos (Ibid.) à noção de captura, a aproxima da Psicanálise, ou melhor, da possibilidade de responder à questão da compatibilidade entre uma concepção de sujeito e de língua. Isso significa dizer que não é a criança que se apropria da linguagem via capacidades perceptuais e cognitivas, mas, diferentemente, ela é capturada numa estrutura.

O reconhecimento dessa função de *captura* pela língua implica, assim, uma noção de sujeito como estando imerso em um sistema lingüístico que lhe é anterior; ou seja, implica em inverter a concepção de aquisição da linguagem como a de um sujeito que se apropria de um objeto de conhecimento. Portanto, significa atribuir à linguagem uma anterioridade lógica em relação ao sujeito que é “capturado por um funcionamento lingüístico discursivo que não só

¹¹ Com fundamento em Maria Teresa Lemos, (1994), que comenta a metáfora do corpo em Pêcheux (1982), Cláudia de Lemos (1997) passa a conceber a criança como *corpo pulsional* – aquele *que demanda interpretação*, isto é, corpo que *articulado na e pela linguagem* se encontra no regime da demanda e do desejo – colocando, portanto, essa noção no lugar da criança referida como organismo ou corpo biológico guiado pela necessidade.

[o] significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (DE LEMOS, 2002, p.55).

Desse modo, pode-se dizer que a perspectiva estruturalista-lacaniana vem subverter a noção de sujeito reflexivo, psicológico, que tem controle sobre si e sobre o mundo, introduzindo, no campo de estudo da linguagem, o sujeito do inconsciente. O indivíduo não usa a língua como instrumento, mas sim, é assujeitado por ela, deixando-se muitas vezes surpreender pelos chistes, atos falhos e lapsos.

A partir das proposições acima esboçadas, faz-se pertinente abordar no primeiro capítulo desta Tese, referente à **ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM**, esses três pressupostos teóricos (concepção lacaniana, concepção saussuriana e concepção interacionista). Entretanto, considerando que a abordagem interacionista, proposta por De Lemos, será o alicerce teórico sobre o qual irá se estruturar a discussão acerca do lugar que o outro/cuidador ocupa na trajetória lingüística de crianças abrigadas, tal abordagem será, neste estudo, melhor aprofundada.

Assim, o primeiro capítulo dessa Tese, será subdividido em três seções. A primeira discorrerá sobre a concepção teórica saussuriana, a segunda sobre a lacaniana e a terceira sobre os pressupostos teóricos de De Lemos e pesquisadores filiados à proposta interacionista de base estruturalista.

Ao expor as idéias de Saussure, será privilegiado um conceito fundamental de suas reflexões: a definição de língua enquanto um *sistema de valores*, da qual pôde ser depreendida a noção de *estrutura*. Após explicitar o conceito de valor, a atenção será voltada para as leis de funcionamento estrutural da língua, tais como: relações sintagmáticas e relações paradigmáticas.

Antes de chegar à compreensão dessas leis, entretanto, será apresentada a concepção saussuriana de *língua* e *fala* e, mais precisamente, o *reconhecimento da ordem própria da*

língua. Esse reconhecimento, como dito, é fundamental uma vez que possibilita que se pense a criança como uma instância subjetiva que na língua e pela língua se constitui.

Ainda na tentativa de melhor esclarecer a noção de língua na teorização de Saussure (1916/2004), outros conceitos cruciais de sua obra serão recortados, tais como o de *signo lingüístico* e suas características.

Finalizando o tópico sobre a concepção saussuriana, serão tecidas algumas palavras para compreender a noção de sujeito implicada em tal concepção. Destaca-se, entretanto, que o objeto da lingüística para Saussure (Ibid.) é a língua enquanto sistema e não o seu modo de funcionamento na fala individual. Assim, esse teórico não contempla *o sujeito* no funcionamento da língua, nem a irrupção, na cadeia da fala, do *imprevisível*.

Parte do esforço teórico de implicar o falante na fala foi realizada por Jakobson (1969/2003), que aproximou o universal do funcionamento da língua ao particular das falas (afasia, poesia). Pode-se dizer que esse autor propôs um funcionamento da língua que apreendesse o individual. Melhor explicando, Jakobson (Ibid.), em *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, aproximou o funcionamento metafórico e metonímico com aquilo que é da ordem da fala ou do individual.

Passo mais do que importante este dado por Jakobson (Ibid.). Entretanto, para os propósitos deste trabalho, faz-se necessário dar outro passo em direção a uma teorização sobre a fala que implica o sujeito. A releitura de Freud feita por Lacan, vinculando a descoberta do inconsciente à determinação do humano pela linguagem permite levantar o véu que encobre o sujeito nos estudos da linguagem.

Cabe sublinhar, contudo, que, aqui, uma referência à Psicanálise lacaniana foi pautada (restringida) por questões que a fala da criança e a relação dessa fala com o outro impõem. Dessa forma, a referência a essa abordagem teórica foi guiada pelos seguintes

tópicos: o significante lacaniano e a questão da produção de sentido; a estruturação do inconsciente como linguagem; e a constituição do sujeito.

Após delinear alguns conceitos da concepção teórica lacaniana, serão apresentadas as considerações trazidas pelo pensamento de Cláudia de Lemos e pesquisadores filiados à sua proposta. O tópico referente a esta perspectiva teórica, em linhas gerais, será dirigido para a compreensão da relação estrutural criança-língua-fala, que pode ser lida como relação sujeito-língua-fala. Nesta compreensão, serão visitadas as noções de *interação*, *diálogo*, *mudança*, *erro* e *interpretação*.

Considerando o objetivo deste estudo, ainda à luz do interacionismo de base estruturalista, será particularmente realçada a discussão sobre o *outro* e sua relação com a fala da criança, bem como o *processo de espelhamento* que permite interrogar-se sobre quem fala na fala da criança.

Após a finalização deste primeiro capítulo de fundamentação teórica, o segundo capítulo, intitulado **CAMINHOS METODOLÓGICOS**, delimitará o cenário de pesquisa, expondo os caminhos metodológicos percorridos neste estudo para investigar os objetivos descritos anteriormente.

No terceiro capítulo da Tese, que corresponde ao de **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**, à luz da teoria interacionista de base estruturalista, serão apresentados, analisados e discutidos segmentos da *relação dialógica* entre criança e cuidadora por ela responsável. Nesse capítulo, objetiva-se tecer considerações, tomando o *espelhamento* como unidade de análise, sobre a posição que o outro/cuidador ocupa em sua relação com a fala infantil e as possíveis mudanças nessa fala ao se relacionar com diferentes cuidadoras que lhe servirão de outro. Cabe destacar que a análise e a discussão dos dados serão organizadas em duas etapas distintas: na primeira, será analisado como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança e a de seu cuidador e os efeitos que imprimiria à fala infantil; já

na segunda, será realizado um confronto entre as características dominantes na forma pela qual cada cuidadora se posiciona frente às produções infantis, ressaltando as mudanças qualitativas na fala da criança frente a tais características.

Por fim, serão feitas algumas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** sobre o lugar do outro/cuidador, em um momento do processo de *infans* a sujeito falante.

Espera-se, portanto, que, através da realização deste estudo, seja possível ampliar as discussões sobre o estatuto teórico do outro na trajetória lingüística infantil, trazendo contribuições relevantes, para a literatura em aquisição de linguagem, sobre o lugar do outro enquanto ocupado por um cuidador.

Por sua vez, tais contribuições poderão trazer repercussões originais para esta área específica do conhecimento, à medida que, ao ampliarem os estudos sobre a relação do outro com a fala infantil, colocariam em discussão, de um modo geral, o estatuto atribuído ao outro enquanto intérprete da fala da criança, durante o processo de aquisição da linguagem.

No que se refere, mais especificamente, às implicações práticas de um estudo deste tipo, é possível pensar que a discussão aqui realizada possa indicar direções possíveis para uma reflexão sobre a relação cuidador-criança, em instituições tipo abrigo.

CAPÍTULO I: SOBRE A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM

1.1 A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA

Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra, em 1857, e faleceu em 1913. Sua obra mais importante, *Curso de Lingüística Geral* (CLG), foi publicada postumamente, em 1916, por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye (com a colaboração de Albert Riedlinger), a partir de alguns manuscritos de Saussure, redigidos, muito provavelmente, com o objetivo de preparar os cursos de Lingüística Geral que ele ministrou em Genebra, em 1907, 1908, 1909 e 1910¹²; além dos manuscritos, também constituíram material para a edição as anotações realizadas pelos alunos durante os referidos cursos. Assim, toda uma parte de sua obra não foi conhecida senão após a sua morte.

Desde a sua publicação o CLG funciona como obra, cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure. Nesse sentido, fazendo uso das palavras de Milner (2003, p.17), cabe assinalar que “Saussure passou a ser retroativamente o autor do *Curso* ainda que não tenha escrito, no sentido estrito, nenhuma de suas páginas¹³” (tradução minha).

A partir dessa obra, Saussure é considerado o fundador da Lingüística Moderna, enquanto uma ciência autônoma, com objeto de estudo próprio, métodos e leis específicas de funcionamento; separando radicalmente a gramática comparativa tradicional (anterior) e a lingüística moderna (por ele fundada).

A lingüística renovada tem, portanto, em Saussure a sua origem que, afastando-se de sua época, tornou-se pouco a pouco senhor da sua própria verdade (BEVENISTE, 2005).

Para Saussure (1916/2004), embora a Gramática Comparativa tenha aberto

um campo novo e fecundo, não chegou a constituir a verdadeira ciência da Lingüística [porque] jamais se preocupou em determinar a natureza de seu objeto de estudo [e], sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria (Ibid., p. 10).

¹² 1º curso – De 16 de janeiro a 3 de julho de 1907 [...]. 2º curso – Da 1ª semana de novembro de 1908 a 24 de julho de 1909 [...]. 3º curso – De 28 de outubro de 1910 a 4 de julho de 1911 (SALUM, Prefácio à edição brasileira do *Curso de Lingüística Geral* - 26ª edição brasileira, 2004).

¹³ “Saussure pasó a ser retroactivamente el autor Del *Curso* aunque no haya escrito, en sentido estricto, ni una sola de sus páginas” (MILNER, 2003, p. 17).

Nestas afirmações saussurianas, é possível ver que só se poderia estabelecer uma lingüística científica a partir da definição de seu objeto próprio e foi, exatamente, o que Saussure fez: retirou da linguagem, considerada multiforme e heterogênea, o lugar de objeto da *ciência* lingüística e estabeleceu uma bifurcação entre língua e fala, elegendo a primeira como objeto dessa ciência.

Assim, o objeto da lingüística não é a linguagem, ou seja, a lingüística não é a ciência da linguagem; sendo o seu objeto a língua. Segundo Milner (2003, p.26, tradução minha),

aos olhos de Saussure a lingüística não tem por que problematizar a *existência* da linguagem. Deve considerar como um eixo inicial. Neste sentido preciso, como a lingüística não indaga a linguagem, este efetivamente não constitui seu objeto¹⁴.

Não significa dizer, entretanto, que a ciência lingüística não diga nada sobre a linguagem, mas que faz isto apenas de maneira indireta. Melhor explicando, a faculdade da linguagem (que nos é dada pela Natureza) se realiza em formas observáveis, que são as línguas (adquiridas). Ao estudar estas últimas, portanto, a lingüística pode esclarecer algo sobre a faculdade da linguagem, ainda que não a estude diretamente.

Sobre esta afirmação Benveniste (2005, p. 41) assinala que “Saussure viu que estudar uma língua leva inevitavelmente a estudar a linguagem”.

As questões que o CLG traz sobre a língua, a fala e a linguagem marcam, portanto, a lingüística e redimensionam o saber sobre a língua. Ecoando Benveniste (Ibid., p. 34) “a ciência da linguagem foi pouco a pouco transformada por [causa de Saussure]”. “Não há um só lingüista hoje que não lhe deva algo. Não há uma só teoria geral que não mencione o seu nome”.

¹⁴ “[...] a los ojos de Saussure la lingüística no tiene por qué problematizar la *existencia* del lenguaje. Debe considerarla como un hecho inicial. En este sentido preciso, como la lingüística no indaga en el lenguaje, este efectivamente no constituye su objeto” (MILNER, 2003, p. 26).

Considerando a importância que o CLG imprimiu à língua enquanto objeto da lingüística, serão tecidas a seguir algumas considerações saussurianas sobre a distinção entre língua e fala.

1.1.1 Língua e fala na concepção de Saussure

Língua e fala, segundo Saussure (1916/2004), compõem o campo da linguagem, que, por sua vez, como já dito, é compreendida como multiforme e heterogênea. Concebida dessa forma, a linguagem, tomada em seu todo, é, ao mesmo tempo

física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir a sua unidade (Ibid., p. 17).

Assim sendo, a linguagem é abstrata, indomável, inclassificável e inobservável diretamente, sendo inferida apenas nas propriedades da língua (*langue*) e fala (*parole*).

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma tem por objetivo a língua, que é social em sua essência; outra tem por objetivo a fala, isto é, a parte individual da linguagem. Separa-se, assim, o que é social do que é individual.

Nesta concepção, a língua corresponde a uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade, sendo registrada passivamente pelo indivíduo que, por sua vez, enquanto indivíduo, não pode criá-la ou modificá-la.

A língua é, então, um sistema gramatical que independente da existência e da vontade de um sujeito (em particular), ou seja, é um código que preexiste, subsiste e persiste aos falantes individualmente considerados, sendo o resultado de uma série de transformações acumuladas no curso da história.

Destaca-se a partir do que fora dito o valor social e coletivo da língua e, dessa forma, para Saussure (Ibid.), ela só pode existir por completo na coletividade, não estando completa em nenhum indivíduo isoladamente.

Neste ponto, tomando como referência Lier-DeVitto (2006) convém fazer uma reflexão sobre a língua enquanto uma *instituição social*. Segundo esta autora, a correlação entre língua e instituição, atribuída a Saussure, raramente é questionada.

Como dito, no CLG, Saussure (1916/2004) define a língua como objeto de estudo da lingüística; objeto este caracterizado por ele como *uma instituição social*. Assim, para este autor a língua seria, ao mesmo tempo, “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Ibid., p. 17).

Nesta citação, no jogo entre *faculdade da linguagem* (dada pela natureza) e *língua como produto social*, é possível ver uma dicotomia entre natureza e cultura em que Saussure afastaria uma possível relação entre a língua e algo individual, inato, atributo da espécie.

Termos como *social* e outros a ele relacionado, presentes no CLG, terminariam, então, por favorecer uma interpretação de que a língua, para Saussure (Ibid.), seria determinada ou redutível a um fenômeno social/cultural.

Acompanhando as reflexões de Lier-DeVitto (op. cit.), entretanto, ao afirmar que “a faculdade [da linguagem] – natural ou não – [...] não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade” (SAUSSURE, op. cit., p. 18), Saussure parece se interessar unicamente pelo fato do homem ser falante, sem que, com isso, tal condição esteja atrelada à sua natureza ou à cultura.

Corroborando com tal afirmação, vale trazer aqui algumas palavras de Saussure (2004a) que, nos *Escritos de lingüística geral*, ao ressaltar suas conquistas, chama a atenção para o fato dele colocar a linguagem e a língua em seu verdadeiro lugar: “exclusivamente no sujeito falante seja como ser humano seja como ser social” (Ibid., p. 116).

Saussure (1916/2004, p. 85) afirma também que a língua não pode “equiparar-se a um contrato [social] puro e simples [...]; pois [...] a lei admitida é algo que se suporta e não uma

regra livremente consentida”. Assim, a massa falante não pode decidir ou deliberar sobre o que suporta inconscientemente: “de fato, nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre receber como tal” (Ibid., p.86).

Isso configura, de acordo com Lier De-Vitto (2006.), a linguagem como não comparável às instituições sociais, isto é, como não pertencendo à mesma classe que elas. Língua/linguagem seriam independentes da vontade ou atenção consciente dos falantes e, desta forma, a autora conclui que: “(1) a língua **não** é uma *instituição*, no sentido de ser produto de uma vontade social, de um contrato refletido; (2) a língua *é instituição social*, no sentido de que só há língua se houver falantes” (Ibid., s.p., grifos da autora).

Neste contexto, Lier-DeVitto (Ibid.) acrescenta que Saussure cria um objeto que, como tal, não pertence nem à natureza, nem à cultura: é uma *ordem própria*. Ainda segundo esta autora, ao compreender a língua como uma *herança imposta*, é possível sugerir que um funcionamento impõe-se à massa falante. Essa seria, então, a *ordem própria da língua* de que os homens não escapam – ordem que é, como aponta Saussure (1916/2004, p.13), “permanente e universal”.

A premissa saussuriana de que “a língua é um sistema que conhece somente a sua ordem própria” (Ibid., p. 31) se explicaria, portanto, uma vez que a língua é compreendida como um sistema cujas regras não podem ser ordenadas de acordo com a vontade do falante, assim como as regras de um jogo de xadrez não são definidas pelo jogador.

O compromisso com a *ordem própria da língua*, porém, levanta questões que dizem respeito ao sujeito desse sistema, pois, ao afirmar tal premissa, Saussure exclui da língua, enquanto objeto da Lingüística científica, o que pertence à esfera da fala, isto é, ao individual. Melhor explicando, aquilo que é da ordem do individual não intervém, segundo ele, no funcionamento próprio da língua.

Em suma, assumir a ordem própria da língua significa assumir que a língua tem um funcionamento autônomo, ou seja, nada de externo a ela pode justificar o encontro do significado com o significante, de um conceito e uma imagem acústica.

Nos fundamentos da ciência da linguagem, inaugurada por Saussure, haveria, então, segundo as reflexões trazidas por Lier-DeVitto (2006), leis - operações permanentes e universais - que não são naturais nem sociais, mas lingüísticas. Essa herança de Saussure impediria a redução da língua (la langue) ao social (a instituição, a coletividade, a convenção, etc.).

Estando a atenção de Saussure (1916/2004) voltada para a língua, disso não decorre, entretanto, que a fala não tenha comparecido em suas reflexões; ao contrário, ela é invocada de modos diversos e com diferentes funções. Saussure (Ibid.) afirma, por exemplo, que a língua é “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (p. 21).

A fala, diferentemente da língua, corresponde a manifestações individuais e momentâneas, sendo dependente da vontade dos falantes. É ela quem oferece a possibilidade ao indivíduo de selecionar livremente os elementos do código e, neste sentido, possui a condição de propiciar criatividade e inovação.

É importante ressaltar, no entanto, que estas duas partes (língua e fala) que constituem o campo de estudo da linguagem estão estreitamente ligadas e são mutuamente implicadas. Para Saussure (Ibid., p. 27)

a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça [...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua; são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos.

Dessa forma, embora língua e fala sejam duas coisas absolutamente distintas, há uma interdependência entre elas, pois a língua é ao mesmo tempo o instrumento e o produto da fala.

Saussure (1916/2004) destaca ainda que além da separação língua-fala, a lingüística se acha ante uma segunda bifurcação: caminhos que conduzem, um à diacronia, outro à sincronia. Para ele, “é sincrônico tudo quanto se relaciona com o aspecto estático da [...] ciência [Lingüística], diacrônico tudo que diz respeito às evoluções” (Ibid., p. 96).

Melhor explicando, para o referido autor, o estudo da língua se estrutura em dois eixos: *eixo diacrônico* (eixo horizontal) e *eixo sincrônico* (eixo vertical). O primeiro eixo - eixo das sucessões - percorre as mudanças de uma palavra desde a sua origem até as suas transformações numa língua (aspecto histórico), isto é, a substituição de um elemento por outro no tempo.

O segundo eixo (eixo das simultaneidades), por sua vez, envolve o recorte, em determinado tempo, em uma língua, para observar as relações que um termo tem com os demais; concerne, portanto, às relações de coisa coexistentes, de onde toda intervenção do tempo se exclui.

De acordo com Saussure (Ibid., p. 107) “o ‘fenômeno’ sincrônico nada tem em comum com o diacrônico, um é uma relação entre elementos simultâneos, o outro, a substituição de um elemento por outro no tempo, um acontecimento”. Da mesma forma que a sincronia e a diacronia correspondem respectivamente a um estado da língua e a uma fase de evolução.

Ainda no que diz respeito às reflexões saussurianas sobre diacronia e sincronia, faz-se importante explicitar que, para este autor, tudo que é diacrônico na língua, não o é senão pela fala. É somente na fala que se acha o germe de todas as transformações, pois cada uma delas é

realizada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de ser repetida e aceita pela comunidade, entrando em uso e tornando-se um fato de língua.

Entretanto, nem todas as inovações trazidas pela fala têm o mesmo êxito, pois, enquanto permanecem no âmbito individual, não há porque considerá-las. Isto se justifica uma vez que, como dito, o objeto de estudo da lingüística é a língua, e, desse modo, as modificações da fala só entram neste campo de observação no momento em que a coletividade as acolhe (âmbito social).

Na história de toda inovação na língua, de acordo com a concepção saussuriana, há, portanto, dois momentos distintos: o primeiro seria aquele no qual a inovação surge entre os indivíduos; o segundo corresponderia ao momento em que a modificação torna-se um fato de língua, exteriormente idêntica ao seu surgimento, porém adotada pela comunidade. Assim, embora existam transformações na língua que decorrem do tempo, estas são sociais, ações de toda uma comunidade, e não de um indivíduo em particular.

Sobre a relação entre diacronia e sincronia na elaboração de Saussure faz-se importante trazer aqui a posição de De Lemos (2006) que chama a atenção para um processo específico da língua: a obliteração para que se possa dizer dessa relação entre diacronia e sincronia e, portanto, entre língua e fala. Nas palavras da autora:

De acordo com ele [Saussure], assumir o ponto de vista do falante significa assumir o ponto de vista sincrônico como o que permite apreender a relação do falante com sua língua. Ao mesmo tempo, o ponto de vista sincrônico aponta para a exigência de explicitação de um funcionamento sistêmico que possa responder pela obliteração dos eventos históricos que dão origem à mudança que fazem emergir os estados particulares de língua experimentados pelo sujeito-falante (DE LEMOS, 2006, p. 26).

Com estas palavras, De Lemos remete ao esquecimento que o falante experimenta na sua relação com a língua. Este processo é abordado por Saussure (1916/2004) quando ele se refere às mudanças lingüísticas que ocorrem na língua, mas que não são notadas pelo falante.

Para melhor explicar esta afirmação Silveira (2003, p. 41) coloca que “o falante se dá conta da variação mas quando essa variação é suplantada pela mudança ocorre uma operação que implica que ele tenha acesso somente à forma presente da língua ainda que ela ainda contenha o que a constituiu no passado”. Na língua portuguesa, por exemplo, fala-se *embora* sem que se dê conta de que esta palavra é o resultado de uma mudança da expressão *em boa hora* que fica esquecida.

Fazendo uso das palavras de De Lemos (2006, p. 24), “embora o sujeito possa reconhecer a variação, *ele não tem consciência da mudança* que pode decorrer da variação”. Além do que, a compreensão de uma entidade lingüística pelo falante não envolve o reconhecimento consciente das mudanças semânticas que possam ter ocorrido ao longo do tempo.

Saussure, segundo De Lemos (Ibid.), nesse movimento, chega a uma oposição entre língua e fala, por meio de um funcionamento sistêmico no qual remove-se de “*le langage* as propriedades que pertencem a *la parole*, isto é, à esfera das ações individuais. O produto dessa operação conceitual é *la langue* (...)” (Ibid., p. 26).

Noutras palavras, a separação entre língua e fala, nessas condições, deixaria para a lingüística a *ordem própria da língua*, já referida aqui em momento anterior. Nesse contexto, ao lingüista, ainda segundo De Lemos (Ibid., p. 26), resta apenas ignorar a diacronia que

(...) implica entender *la langue* como o mecanismo que transforma um fato de fala (*fait de parole*), i.e., acidental e contingente, em fato de língua (*fait de langue*). Uma vez assimilado por *la langue*, ou seja, uma vez que a mudança se efetiva, por assim dizer, o *fait de parole* é obliterado, assim como os fatores externos que o fizeram emergir.

É possível concluir, então, que a obliteração da história da língua no sujeito falante seria um processo que possibilitou a Saussure (1916/2004), através da sincronia, chegar até a *ordem própria da língua*. Assim sendo, o falante teria acesso somente ao estado presente da língua. A dimensão diacrônica, para ele, estaria anulada pela dimensão sincrônica. De acordo

com Saussure (Ibid., p. 105), “a fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar”; o autor acrescenta ainda que

está claro que o aspecto sincrônico prevalece sobre o outro, pois, para a massa falante, ele constitui a verdadeira e única realidade. Também a constitui para o lingüista: se este se coloca na perspectiva diacrônica, não é mais a língua o que percebe, mas uma série de acontecimentos que a modificam (Ibid., p. 105-106).

O único objeto real da lingüística para Saussure (Ibid., p. 86) seria, portanto, “a vida normal e regular de um idioma já constituído”.

Conclui-se, então que no CLG, Saussure (Ibid.) considera que o foco principal da Lingüística deveria ser sincrônico e não diacrônico, priorizando o estudo de como as línguas funcionam, em vez de como elas se modificam.

Importa ressaltar que a língua será sempre sincronia e diacronia em qualquer momento de sua existência. O ponto de vista da ciência lingüística é que poderá ser ou sincrônico ou diacrônico, dependendo do fim que se pretende atingir. Por este motivo, Saussure (Ibid.) distingue duas lingüísticas: Lingüística *sincrônica* e Lingüística *diacrônica*.

A Lingüística encontra-se, assim, diante da sua segunda bifurcação: a primeira entre a língua e a fala; e a segunda entre a diacronia e a sincronia. Como dito, é a língua o objeto de estudo da lingüística saussuriana; língua esta estudada a partir de uma dimensão sincrônica. Nessa acepção, para Saussure (Ibid.), a história de uma palavra não seria capaz de dar conta de sua significação presente; pois esta depende do sistema da língua. Por sua vez, esse sistema, sustenta-se num certo número de leis de equilíbrio que estão na dependência direta da sincronia.

Na tentativa de melhor esclarecer esta noção de língua como um sistema, que tem sua origem no CLG, é essencial esclarecer alguns conceitos cruciais, tais como: o signo lingüístico e suas características.

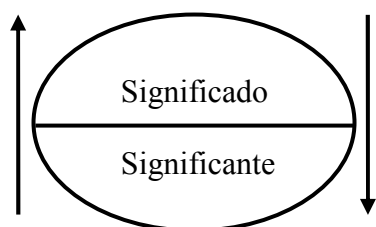
1.1.2 O signo lingüístico e suas características

No CLG, Saussure apresenta uma descrição do que seria para ele o *signo lingüístico*. Para este autor, “o signo lingüístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces [...], [uma] combinação do conceito e da imagem acústica” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 80).

Assim, na teorização saussuriana,

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos. (SAUSSURE, 1916/2004, p. 80).

Para evitar ambigüidade terminológica, entretanto, Saussure propõe conservar o termo *signo* para designar o total, mas substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante. O signo, então, pode ser entendido como a associação de um significado a um significante, representada graficamente da seguinte forma:



Esquema 1. Representação gráfica do *signo lingüístico*

Este esquema mostra a estreita associação entre significado e significante, representada pela elipse ao redor destes e pelas setas verticais, associação esta que engendra a significação. Nas palavras de Milner (2003, p. 30, tradução minha)

Não há significado senão na medida em que há um significante; o significante não é tal senão na medida em que há um significado [...] O significante não representa o significado: ele está associado, e ao mesmo tempo o significado está associado ao significante¹⁵.

¹⁵ “No hay significado sino en la medida en que hay un significante; el significante no es tal sino en la medida en que hay un significado. [...] El significante no representa al significado: le está asociado, y al mismo tiempo el significado está asociado a su vez al significante” (MILNER, 2003, p. 30).

No entanto, tal associação, para Saussure (1916/2004) é arbitrária o que constitui uma característica primordial do signo lingüístico, isto é, o signo lingüístico é arbitrário. Assim, a idéia de *casa*, por exemplo, não estaria ligada por relação alguma interior a seqüência de sons *c-a-s-a* que lhe serve de significante.

Em outras palavras, Saussure traz a idéia de que “o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (Ibid., p.83).

Quanto a esta característica, convém, entretanto, fazer uma observação. Ao propor o princípio da arbitrariedade do signo, Saussure não pretende dizer que o significado depende da livre escolha do sujeito falante, pois, para ele, “todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo, ou, o que vem a dar na mesma, na convenção” (Ibid., p.82).

Assim, o caráter arbitrário do signo leva a uma outra propriedade do mesmo, a imutabilidade. Tal propriedade explica-se no momento que Saussure (Ibid.), propõe a inexistência de uma relação necessária entre um significante e um significado, mas 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 a afirmação deste autor:

Se, com relação à idéia que representa, o significante aparece como escolhido livremente, em compensação, com relação à comunidade lingüística que o emprega, não é livre: é imposto. Nunca se consulta a massa social nem o significante escolhido pela língua poderia ser substituído por outro (Ibid., p.85).

A partir desta citação, é possível concluir 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 multabilidade.

Em outros termos, Saussure (Ibid., p 89) assinala que

o tempo que assegura a continuidade da língua, tem um outro efeito, em aparência contraditório com o primeiro: o de alterar mais ou menos rapidamente os signos lingüísticos e, em certo sentido, pode-se falar, ao mesmo tempo, da imutabilidade e mutabilidade do signo.

Neste contexto, o signo pode se alterar porque continua. Eis porque o princípio de alteração se baseia no princípio de continuidade, ou seja, é por ser imutável que o signo lingüístico pode perdurar, e é por perdurar no tempo que ele pode alterar-se como resultado da influência da prática social sobre o mesmo. “A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos [...]” (Ibid., p. 93).

Ainda sobre a mutabilidade do signo, Saussure (Ibid.) chama a atenção para o sentido atribuído ao termo alteração. Para este autor, ao falar em *alteração*, não basta se referir a transformações fonéticas sofridas pelo significante ou a transformações do sentido que afetam o conceito de significado. Semelhante concepção seria insuficiente, pois, sejam quais forem os fatores de alteração, “levam sempre a um *deslocamento da relação entre o significado e o significante*” (Ibid., p. 89. grifos do autor).

A língua é, portanto, incapaz de se defender dos fatores que deslocam, constantemente, a relação do significado com o significante. Esta é uma consequência da arbitrariedade do signo.

Dito em outros termos, a existência do significado requer a existência do significante e reciprocamente, havendo uma relação necessária. Por outro lado, a forma fônica de um significante particular (m-a-r, por exemplo) não determina o conceito de um significado particular (o conceito de mar, por exemplo). Nesse contexto, não há relação (MILNER, 2003).

Analizando tais características do signo lingüístico, Milner (Ibid., p. 36) aponta, para um enigma: “Como pode o signo manter-se unido na ausência de toda relação interior, [...] na ausência de um ponto fixo externo?” (tradução minha)¹⁶.

¹⁶ “¿Como puede el signo sostenerse unido en ausencia de toda relación interior, [...] en ausencia de todo punto fijo externo?” (MILNER, 2003, p. 36)

É a partir deste enigma que Milner (2003) assinala o que ele chama de uma das inovações mais importante da teoria saussuriana que pode ser resumida da seguinte forma: se um determinado signo se mantém, é pelos outros signos, ou melhor, pela relação do signo com os outros signos da língua.

É possível concluir, então, que o signo lingüístico não é auto-suficiente, sendo extremamente solidário aos outros signos do sistema (da língua). Nas palavras de Saussure (1916/2004, p. 133), “o valor de um [termo] resulta tão-somente da presença simultânea de outros”, isto é, “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (Ibid., p. 135). Dessa forma, a língua é compreendida como um sistema que envolve relações entre signos e, portanto, um signo é a contraparte de outro(s). Para melhor compreender estas afirmações, faz-se necessário apresentar o conceito de valor.

1.1.3 O conceito de valor

Quando se fala do valor de uma palavra, é comum referir-se, antes de tudo, à propriedade que tem de representar uma idéia, e nisso está um dos aspectos do valor lingüístico. Entretanto, ainda que o valor, tomado em seu aspecto conceitual, constitua um elemento da significação, Saussure (Ibid.) o diferencia desta, apesar de estar sob sua dependência.

Para ele, na significação, “tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio” (Ibid. p. 133). Neste caso, o conceito aparece como a contraparte da imagem acústica no interior do signo, porém, este mesmo signo é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua.

Assim sendo, a concepção saussuriana distingue o valor da significação (a contraparte da imagem acústica) e o define enquanto resultado das relações que se estabelecem no sistema

da língua. Em outros termos, o significado de um signo é dependente da relação que ele estabelece com os demais na cadeia.

No CLG, Saussure traz um exemplo que pode ser usado para ilustrar a afirmação acima:

O português *carneiro* ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor, isso [...] porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz *mutton* e não *sheep*. A diferença de valor entre *sheep* e *mouton* ou *carneiro* se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa (SAUSSURE, 1916/2004, p. 134)

É neste contexto que Beveniste (2005, p.45) afirma que “as coisas não significam em razão do seu *serem-isso* substancial, mas em virtude de traços formais que as distinguem das outras coisas da mesma classe”.

Se a parte conceitual do valor é constituída por relações e diferenças com os outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da imagem acústica. Como assinala Saussure, “[...] 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, op. cit., p. 137).

Em outras palavras, não é o som em si o que importa na palavra, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são tais diferenças que levam à significação. Entende-se porque “jamais um fragmento de língua poderá basear-se [...] noutra coisa que não seja sua não-coincidência com o resto” (Ibid., p. 137).

As idéias trazidas por Saussure (Ibid.) levam a dizer, portanto, que na língua só há diferenças, ou, nas palavras deste autor, que:

Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema lingüístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de idéia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos (Ibid., p. 139).

Assim sendo, ao definir a língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos, Saussure traz a noção de *sistema lingüístico*, compreendida como “uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de idéias” (1916/2004, p. 139).

A idéia de que a língua forma um sistema constitui uma inovação da doutrina saussuriana, antecipando o conceito de *estrutura*, que posteriormente tornou-se um conceito fundamental para a lingüística. Ainda que Saussure jamais tenha empregado, em qualquer sentido a palavra *estrutura*, visto que, aos seus olhos, a noção essencial é a de *sistema*, pode-se dizer que o estruturalismo lingüístico teve sua origem no Curso de Lingüística Geral.

Fazendo uso das palavras de Beveniste (2005, p. 102)

Trata-se, pois, propondo-se a língua como sistema, de analisar-lhe a *estrutura*. Cada sistema, sendo formado de unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela organização interna dessas unidades, organização que constitui a estrutura. [...] Encarar a língua [...] como um sistema organizado por uma estrutura que é preciso desvendar e descrever é adotar o ângulo “estruturalista”.

O princípio fundamental do estruturalismo é, portanto, que a língua é compreendida como um sistema constituído por unidades (os signos lingüísticos articulados) que se diferenciam e se delimitam mutuamente. A noção de estrutura assim compreendida encontra-se intimamente ligada a de relação no interior do sistema.

Tecendo algumas considerações sobre essas relações, Saussure (op. cit.) dirá que elas se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores. A esfera das “relações baseadas no caráter linear da língua” (Ibid., p. 142) - que remetem a operações *in praesentia* – e a esfera das “relações associativas” (Ibid., p. 145), que remetem a operações *in absentia*.

Nesse sentido, é possível afirmar que as relações entre os signos lingüísticos ocorrem de acordo com duas leis de funcionamento estrutural da língua, tais como: relações

sintagmáticas e relações paradigmáticas. O tópico seguinte será dirigido à compreensão dessas leis.

1.1.4 Funcionamento da língua: os dois eixos da linguagem

Sobre como as relações e as diferenças entre os termos lingüísticos se desenvolvem, Saussure (1916/2004) se refere ao eixo sintagmático – horizontal que diz respeito ao eixo da combinação/ligação, ou seja, linearidade e sucessão de palavras na frase – e ao eixo das relações associativas – vertical, relativo ao eixo da seleção/substituição de termos na frase.

Nas palavras deste autor

O conjunto de diferenças fônicas e conceptuais que constitui a língua resulta, pois, de duas espécies de comparações; as aproximações são ora associativas, ora sintagmáticas; os agrupamentos de uma e de outra espécie são, em grande medida, estabelecidos pela língua; é esse conjunto de relações usuais que a constitui e que lhe preside o funcionamento (Ibid. p. 148).

Explicitando melhor, no tocante ao sintagma, em decorrência do caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, os signos expressos se alinham um após o outro na cadeia da fala. Assim, colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe a um ou mais termos, dentro de um sistema de unidades consecutivas.

A relação sintagmática, para Saussure (Ibid., p. 143), “repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva [...], se aplica não só às palavras, mas aos grupos de palavras”.

A formação das palavras constitui um bom exemplo para demonstrar a *solidariedade sintagmática*, ou seja, o fato de quase todas as unidades da língua dependerem tanto do que as cerca na cadeia falante, tanto das partes sucessivas de que elas próprias são compostas.

[Assim], uma unidade como *desejoso* se decompõe em duas subunidades (*desej-oso*). Trata-se de um produto, uma combinação de dois elementos solidários que só têm um valor pela sua ação recíproca numa unidade superior (*desej x oso*). O sufixo considerado isoladamente é inexistente [...]. Por sua vez, o radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com o sufixo (Ibid. p. 148).

O princípio geral ilustrado no exemplo acima caracteriza todos os tipos de sintagma. Em outros termos, trata-se sempre de unidades mais amplas, compostas de unidades mais restritas, umas e outras mantendo uma relação de solidariedade recíproca.

Já no que se refere às relações associativas ou paradigmáticas, Segundo Saussure (Ibid.), estas ocorrem fora do discurso. Constituem, portanto, relações que ocorrem entre palavras que oferecem algo em comum e se associam na memória, formando grupos dentro dos quais existem relações diversas.

Melhor explicando, a relação associativa pode ser compreendida como um conjunto de elementos que podem ser utilizados no mesmo ponto de uma cadeia da fala, sendo perfeitamente substituíveis ou comutáveis.

Fora do discurso, os termos se associam na memória, formando grupos pelas mais diversas relações, tais como: semelhança de radical e de sufixo, analogia dos significados etc. Desse modo, um termo de uma cadeia associativa pode ser comparado ao centro de uma constelação, ou seja, ao ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida. Ao associar *desej-oso*, *calor-oso*, *medro-oso*, etc., torna-se impossível determinar previamente qual será o número exato de palavras sugeridas pela memória, bem como a ordem em que aparecerão.

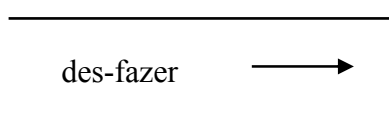
Por causa da linearidade da fala, não podendo utilizar senão um elemento lingüístico a cada unidade de tempo, a seleção de um termo de um paradigma exclui, automaticamente, todos os outros termos de uma mesma classe que poderia aparecer no mesmo ponto da cadeia.

Em suma, sobre o eixo horizontal (sintagmático), é tecida a frase com toda a sucessão de termos que a compõe: artigo, substantivo, verbo, objeto direto, etc. (a sintaxe); e, sobre o eixo vertical (paradigmático), é representada a série mnemônica que desencadeia cada palavra (dicionário virtual da língua que constitui o vocabulário). Na presença de palavras numa

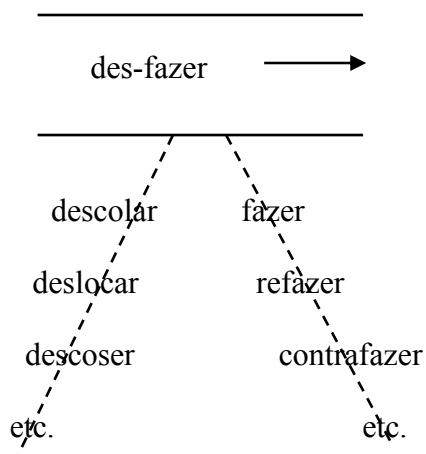
cadeia da fala, se apóia, portanto, o eixo sintagmático, enquanto que o eixo paradigmático se sustenta na conexão associativa dos termos ausentes.

O exemplo do composto *des-fazer*, citado por Saussure (1916/2004, p. 149-150), ilustra bem a afirmação acima.

Esse composto pode ser representado em uma faixa horizontal que corresponde à cadeia da fala:



Simultaneamente, sobre outro eixo, há no subconsciente uma ou mais séries associativas constituídas por unidades que têm um elemento comum com o sintagma, por exemplo;



Assim, segundo Saussure (Ibid.), na memória existe uma reserva de todos os tipos de sintagmas e, no momento de empregá-los, intervêm os grupos associativos para fixar a escolha por um ou outro termo. Nessa concepção, a produção do sentido deve, então, circunscrever o entrecruzamento das cadeias sintagmática e paradigmática, não podendo formular-se de maneira unilinear e unívoca.

A partir do que foi descrito neste tópico, conclui-se, então, que o funcionamento lingüístico no sistema saussuriano se estabelece em relações sintagmáticas dos signos, que dizem respeito à sucessão de palavras em uma frase, e relações paradigmáticas, que dizem respeito às substituições dessas palavras.

1.1.5 O sujeito saussuriano

Considerando as construções teóricas de Saussure (1916/2004) apresentadas até este ponto, é possível observar que as idéias deste autor trazem à tona uma concepção de língua que se impõe sobre o sujeito.

Pode-se dizer, dessa forma, que na perspectiva saussuriana se assume a anterioridade lógica e o determinismo da língua relativamente à fala e ao falante. Em outras palavras, haveria um privilégio da língua em detrimento do sujeito falante, onde este não interferiria nela, mas seria submetido ao seu funcionamento que a ele é anterior.

Como diz De Lemos (1995a), o sujeito excluído de Saussure é posterior a língua e a ela se submete, ou seja, deixa de ser causa e passa a ser efeito da língua. Isso envolve, necessariamente, romper com a possibilidade de pensar o sujeito como “senhor” da palavra.

Nesse sentido, quanto à posição de sujeito em sua teoria, Saussure não poderia manter o *sujeito idealista*, vigente em sua época, isto é, uma concepção de sujeito que possui um domínio sobre a língua e se impunha sobre esta; um sujeito em pleno exercício do código lingüístico e que dele faz uso para atender seus propósitos de comunicação. Esta impossibilidade se justifica porque essa concepção de sujeito idealista seria incompatível com a teorização saussuriana de que a língua é um sistema que se impõe ao sujeito.

Noutras palavras, adotando tal concepção não seria possível abarcar um sujeito efeito da língua que se constrói na/pela linguagem, sujeito este que, possivelmente, estaria mais condizente com as construções propostas por Saussure.

Ao analisar as formulações saussurianas, portanto, não é possível falar em um sujeito autor da língua, ao contrário, como já fora dito, é reconhecida a existência de uma autonomia da língua, um funcionamento próprio. “O signo escapa sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso o seu caráter essencial [...]” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 25).

Partindo da afirmação de Saussure de que a língua é uma “carta forçada [...]”; é algo que se suporta e não uma regra livremente consentida [...], uma herança que se registra passivamente” (Ibid., p. 85-86), é possível admitir, então, que a língua impõe-se à criança. Nesta concepção, o indivíduo encontra-se sujeito a um funcionamento da língua.

Considerando, portanto, que na teorização saussuriana a língua é recebida “passivamente”, tem-se um sujeito (implicado, embora não teorizado por Saussure) diferente daquele que se apropria ou toma posse de uma língua (a materna) porque se supõem a ele recursos cognitivos (perceptivos e analíticos prévios).

A partir de Saussure (Ibid.), vislumbra-se a possibilidade de uma direção outra. Noutras palavras, o conceito de língua (*la langue*) proposto por este autor permite pensar o *sujeito-falante* como submetido ao funcionamento da linguagem, ou seja, *capturado* por esse funcionamento. Entretanto, não conseguindo manter a concepção de sujeito da razão/do conhecimento, vigente em sua época, Saussure parece excluir da sua obra o sujeito enquanto instância fisiológica e psicológica determinante do lingüístico, dando a impressão de um sistema (língua) sem sujeito. Nas palavras de Bakker Faria (1997, p. 42), “Saussure, ao definir a *língua* como objeto da Lingüística, ‘expulsou’ o falante [...]”.

O indivíduo da espécie teria para Saussure menos importância que o sistema lingüístico que opera sobre ele e, nessa concepção, cabe ressaltar os limites da teoria saussuriana destacados por De Lemos (1992, p. 126, tradução minha): “(...) é preciso não

esquecer que o objeto da lingüística para Saussure é ‘la langue’ enquanto sistema e não seu modo de funcionamento na fala individual e em diferentes tipos de discurso”¹⁷.

Conclui-se, então, que no CLG, foi excluído por Saussure (1916/2004) do objeto da Linguística aquilo que é imprescindível para os estudos em aquisição da linguagem: a fala individual. Nas palavras de Silveira (2006), Saussure em sua obra exclui do objeto da lingüística “a irrupção, na cadeia da fala, do *imprevisível* no funcionamento da língua, (...) [deixando] em suspenso (...) [uma questão]: como o sujeito imiscui-se na estrutura?” (Ibid., p. 46).

Assim, considerando que na tentativa de explicar a aquisição da linguagem interessa implicar o falante na fala, ou seja, *pensar a criança* (o “sujeito falante”), à procura de uma definição do sujeito que seria compatível com a concepção de língua na teorização da Linguística, Cláudia de Lemos investe na Psicanálise através de Lacan.

O que a esta autora pareceu coerente com a proposta saussuriana de uma “autonomia e alteridade radical da língua” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 55) foi atribuir a ela (a língua) a função de *captura*; função esta que, como já explicitado na seção introdutória do presente trabalho, permite pensar o *sujeito-falante* como submetido ao funcionamento da linguagem, *capturado* por esse funcionamento.

Será, então, somente a partir de Lacan (depois de Freud) que uma expressão adequada para explicar o percurso lingüístico da criança poderá ser encontrada: o caminho da criança corresponde ao de uma *captura*. No caso mais específico da Aquisição da Linguagem, pode-se dizer que ela é *capturada pela linguagem* (De Lemos, 2002).

No tópico seguinte, serão descritos alguns conceitos da obra de Jacques Lacan que mantêm uma estreita relação com a concepção de *criança* e de *mudança* desenvolvida por De Lemos (principalmente a partir de 1997). Essa concepção, como dito, servirá de base para se

¹⁷ Con todo es preciso no olvidar que el objeto de la lingüística para de Saussure es “la langue” en cuanto *sistema* y no su modo de funcionamiento en el habla individual y en diferentes tipos de discurso (DE LEMOS, 1992, p. 126).

colocar em discussão, como proposto no presente estudo, um outro específico – o cuidador – e o lugar ocupado por ele no processo de aquisição de linguagem de crianças abrigadas.

1.2 A CONCEPÇÃO LACANIANA

Jacques Marie Lacan, psicanalista francês, nasceu em Paris, em 13 de abril de 1901 e faleceu também em Paris, em 1981. Conhecedor profundo da obra de Freud, realizou ao mesmo tempo um retorno e uma revolução em direção a uma psicanálise que para ele havia perdido o sentido original.

A este propósito, cumpre fazer uso das palavras de Joël Dor (2003, p. 12-13) que destacam que

uma das preocupações constantes de Lacan foi a de trabalhar no sentido da restauração da originalidade freudiana da experiência do inconsciente, sob a égide de uma hipótese tão audaciosa como esta: *o inconsciente é estruturado como uma linguagem* Pode-se mesmo tomar esta hipótese como a mais fundamental para toda a elaboração teórica lacaniana, na medida em que esta proposição pressupõe e encarna o sentido do retorno a Freud que Lacan não cessou de indicar (...).

Propor que o inconsciente é estruturado como uma linguagem significa admitir que se a “linguagem tem propriedades de estrutura - e isto a lingüística demonstra -, o inconsciente tem as mesmas propriedades” (MILNER, 2003, p. 144-145, tradução minha)¹⁸. De fato a noção de estrutura só é central na obra de Lacan na medida em que ela é constantemente referenciada à estrutura da linguagem. Assim, a partir da citação acima é possível concluir o interesse de Lacan pela lingüística, em particular a estruturalista.

Nesta linha de raciocínio, a nova leitura da obra freudiana empreendida por Lacan foi centrada especialmente nos modelos da Lingüística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss. Destes campos teóricos, Lacan importou alguns conceitos para a psicanálise e, neste transporte, muitos desses conceitos foram reformulados, possibilitando a ampliação e a criação de novos parâmetros psicanalíticos.

Sendo assim, apesar do alcance freudiano da noção de estrutura ter sido alvo de pouca atenção e, conseqüentemente, o campo psicanalítico inicialmente não ter sido pensado do

¹⁸ “[...] language tiene propiedades de estructura – y esto la lingüística lo demuestra – el inconsciente tiene las mismas propiedades” (MILNER, 2003, p. 144-145).

ponto de vista da categoria de estrutura, tais constatações não implicam em afastar a possibilidade de uma reinterpretação do discurso freudiano à luz dos pressupostos estruturalistas.

Por outro lado, a leitura lacaniana das idéias saussurianas também foi sobredeterminada pelos efeitos de uma leitura primeira de Freud. “Lacan leu Saussure freudianamente, o que, pelas suas conseqüências teóricas, provocou uma diferença acerca do que pode ser visitado, a partir daí, tanto em Saussure como em Freud” (SILVEIRA, 2004, p. 82).

Este duplo movimento (Linguística e Psicanálise), que valeu a Lacan ser colocado entre os estruturalistas, provocou, segundo Porge (2006, p. 79) “uma série de mal-entendidos: por um lado, reprovando-o [Lacan] por submeter o inconsciente à linguística; no extremo oposto, censurando-o por maltratar os conceitos linguísticos”.

Para se pensar, então, em uma contribuição mútua entre a Linguística e a Psicanálise na obra de Lacan, faz-se necessário, inicialmente, discorrer sobre o que vem a ser *estrutura* para este teórico.

Antes, contudo, cabe explicitar que de uma forma geral, a noção de estrutura “resulta de uma mudança de atitude a respeito dos objetos de estudo, que consiste em se afastar de sua singularidade para ligar-se às relações latentes que existem entre eles ou entre seus elementos” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 133).

Etimologicamente, este termo é derivado das palavras *structura* e *struere*, que significam reunir, ordenar e compor. Assim, o termo “estrutura” remete inevitavelmente a certas noções, tais como: (1) a de forma, sistema e totalidade, isto é, a uma idéia que enfatiza os lugares em detrimento dos seus possíveis “ocupantes” ou “elementos”; e (2) relação, combinação e interconexão, na medida em que tais lugares não podem ser definidos por si mesmos, mas apenas no contexto de suas relações recíprocas no interior do sistema.

Isso pressupõe que se renuncie a certo tipo de descrição da natureza dos objetos, de suas qualidades e de suas propriedades específicas, fazendo advir, como explicitaram Chemama e Vandermersch (2007), as relações entre tais objetos ou entre seus elementos. Convém destacar que isto implica que haja uma certa coerência ao nível do tipo de objetos considerados, ou seja, que eles estejam ligados a uma mesma designação ou pertençam a um mesmo agrupamento, fazendo surgir novos princípios de relações entre eles.

Essas relações, por sua vez, de acordo com Dor (2003, p. 22-23),

podem ser de natureza diversa. Pode tratar-se tanto de relações que opõem esses objetos, que os distinguem um do outro, que os transformam, que os animam, etc. Elas são nada mais nada menos que leis estabelecidas entre os objetos ou entre seus elementos e que são suscetíveis de evidenciar propriedades de uma certa ordem. Tais propriedades específicas contribuem, assim, para determinar uma *estrutura* particular para o conjunto dos objetos ou dos elementos considerados.

No que se refere mais especificamente ao estudo da língua, a noção de estrutura parece privilegiar a dimensão sincrônica, em detrimento da história (diacronia). Assim, o ponto de vista estruturalista em lingüística surge com a introdução da dimensão sincrônica no estudo da língua, atribuída, como visto no tópico anterior, a Saussure.

De fato, para Saussure (1916/2004) a história de uma palavra não permite dar conta de sua significação presente, pois tal significação depende do *sistema da língua* (estrutura), isto é, da relação que o signo estabelece com os outros signos (elementos) da cadeia. Esse sistema, portanto, reside num certo número de leis de equilíbrio que estão na dependência direta da sincronia.

Nesse contexto, vale retomar que, em Saussure, o conceito de estrutura pôde ser depreendido da sua noção de *sistema lingüístico* no qual cada um dos elementos (os signos) desse sistema só poderia ser definido por meio de relações e diferenças que mantém com os outros elementos. Esse conceito veio a ser o que sustentou a ascensão do Estruturalismo na Lingüística.

Entretanto, compreender a construção teórica de Saussure acerca de como está estruturada uma linguagem não implica em compreender como, para Lacan, está estruturado o inconsciente. Isso se justifica porque a linguagem como a qual está estruturado o inconsciente não se confunde com a linguagem tal como a concebem os lingüistas. Assim, tecer algumas considerações sobre pontos de convergência e de divergência entre as idéias saussurianas e as lacanianas torna-se uma contrapartida obrigatória para entender a construção do conceito de estrutura na obra de Lacan.

Dessa forma, antes de focar a concepção lacaniana acerca do que vem a ser estrutura e da estruturação do inconsciente como linguagem, é fundamental voltar a atenção para como Lacan reescreveu a escrita do signo saussuriano e as conseqüências dessa reescrita.

1.2.1 O significante lacaniano

O termo significante é considerado essencial para a concepção teórica lacaniana. A este respeito, porém, é preciso distinguir o que se encontra na direção da elaboração de Saussure e o que a modifica.

Para dar início a esta distinção, convém pontuar que as reflexões lacanianas não estão baseadas no fenômeno da fala e nem no fenômeno da língua, como descritos por Saussure. Tais reflexões se encontram numa posição intermediária entre esses dois fenômenos citados, isto é, no campo do discurso, abarcando tanto a ordem do individual quanto a do social. Portanto, o discurso é a expressão individual do social que permeia a língua, organizando a comunicação. Enfocando o fenômeno do discurso, então, traz-se à tona uma questão crucial: como se dá a significação¹⁹ num discurso? Em resposta a essa questão, Lacan propôs a

¹⁹Para melhor compreensão da discussão que, a partir deste ponto, se inicia, convém tentar esclarecer o que se compreende como **sentido**, **significação** e **significado**.

De acordo com Andr  s (1996), na teoriza  o lacaniana, a emergência do **sentido** se dá no âmbito das necessidades, ou seja, quando os imperativos corporais da criança, como a fome, assumem o valor de signos para o Outro materno que os converte em resposta.    medida que tais necessidades são ouvidas por outrem, o *infans*

realização de uma operação subversiva ao algoritmo saussuriano, à medida que sugere a supremacia do significante sobre o significado, indo de encontro à visão de Saussure da primazia do segundo sobre o primeiro. Melhor explicando, na escrita lacaniana, o esquema do signo lingüístico de Saussure será invertido, situando, por conseguinte, na parte superior, o significante - S - e, na parte inferior, o significado - s:
$$\frac{S}{s}$$

Para Saussure, como visto, o signo constitui uma unidade formada pelo significado e pelo significante, unidade esta marcada pelo caráter indissociável de suas partes componentes, daí a célebre metáfora da folha de papel trazida pelo autor no CLG (1916/2004, p. 131):

A língua é (...) comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tão pouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som (...).

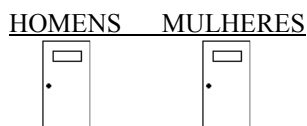
Diferentemente, na concepção lacaniana, a *barra* que separa significante e significado indica duas ordens distintas, ou melhor, a barra que separa um do outro indica uma autonomia do significante em relação ao significado.

A fim de ilustrar a incidência do significante sobre o significado, Lacan substituiu o exemplo de Saussure (1916/2004) invertido árvore , por um outro de sua criação, tirado da segregação urinária na via pública:

mergulha em um espaço de comunicação em que seus gritos assumem **sentido** para o Outro. Pode-se pensar, então, nos efeitos de sentido que as manifestações lingüísticas iniciais promovem nesse Outro materno.

Diz-se que “a particularidade do sentido não é colocar ‘o que isso quer dizer?’ mas ‘o que isso quer dizer dizendo isso?’” (Ibid., p. 464). Daí Lacan (1998) afirmar que o sentido *insiste*, mas não *consiste* na cadeia significante. Nessa análise, na concepção lacaniana, “o texto mais carregado de sentido desfaz-se [...] em bagatelas insignificantes” (Ibid., p. 501). Assim, num discurso dado, o que seria o **sentido**? Que orientabilidade lhe sobra? Diga-se: nenhuma; é ponto não-orientável, puro não-senso, ou sentido puro. O sentido emerge da relação do sujeito com a linguagem, no acontecimento do dizer.

No que se refere à **significação**, cabe lembrar que, como visto, para Saussure (1916/2004), o signo lingüístico é a combinação do conceito que ele chama de **significado** e a imagem acústica que chama de significante. A relação entre significado e significante chama-se significação. Na concepção lacaniana, por sua vez, há uma primazia do significante (S) sobre o significado (s). Assim, a relação biunívoca, a um significante correspondia um significado, desaparece, o que expressa a possibilidade de a um significante corresponder mais de um significado: destrói-se a significação em si mesma. Isto porque o pensamento lacaniano preconiza que o significante não remete diretamente a nenhum significado, mas se articula com outros significantes na forma de uma cadeia para produzir o fenômeno da **significação**. Em Lacan (1998), portanto, a **significação** surge na *cadeia significante* e esta gera um *efeito de sentido*. Este **sentido** surge retroativamente, na volta sobre a mesma cadeia é possível reconhecer esse significante que insiste.



Nesta ilustração, no lugar do significado, há duas portas idênticas separadas dos significantes *HOMENS* e *MULHERES* por uma barra. Se cada um dos significantes (Homens e Mulheres) fosse considerado isoladamente, teria o mesmo significado. Assim, é a oposição entre os significantes que vai produzir a diferenciação entre os significados, isto é, o que conta não é o significante único ligado a um significado único, mas a oposição binária entre dois significantes. Conclui-se, então, que um significante se define por sua oposição a outro.

Nos *Escritos* (1998, p. 503), Lacan lança mais um exemplo que, neste caso, é destacado por representar uma experiência verdadeira ocorrida com um amigo seu.

Um trem chega à estação. Numa cabine, um menino e uma menina, irmão e irmã, estão sentados um em frente ao outro, do lado em que a vidraça dando para o exterior descortina a visão das construções da plataforma ao longo da qual o trem parou: “Olha!, diz o irmão, chegamos a Mulheres!”, “Imbecil!, responde a irmã, não está vendo que nós estamos em Homens?”

Homens e Mulheres serão para essas crianças duas pátrias para as quais cada uma puxará seu interesse divergente; as crianças escolhem não o significado (sanitário), mas o significante correspondente ao sexo oposto (“Homens” para a irmã e “Mulheres” para o irmão).

Observa-se, assim, que o significante entra no significado, e pode nele introduzir a dissidência de opinião da guerra dos sexos. Ele entra, como escreve Porge (2006, p. 88) “de modo invisível, como significante da diferença sexual, como significante não escrito da diferença Homens/Mulheres”. É esse significante da diferença, que, ao penetrar no patamar inferior (do significado), produz o significado que os irmãos, no exemplo citado, disputam.

Dessa forma, é fácil perceber que somente as correlações do significante com o significante poderão fornecer qualquer busca de significação. Noutras palavras, a noção de

significação não implica em um único significante, mas envolve a relação entre termos, ou seja, a comparação entre, no mínimo, dois significantes diferentes.

A partir desta elaboração lacaniana, é possível fazer uma relação direta ao conceito de valor do signo, desenvolvido por Saussure (1916/2004), no qual, como já explicitado, cada signo só é significativo na relação de oposição que mantém com todos os outros signos da sequência falada.

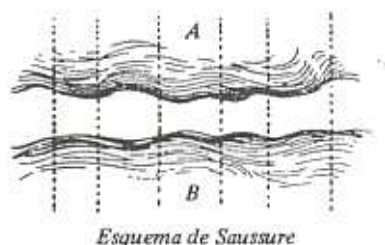
Na concepção lacaniana, portanto, o significante se articula com outros significantes na forma de uma *cadeia significante* para produzir o fenômeno da significação. Noutros termos, a significação é resultado das relações entre um significante com os demais da *cadeia significante*.

Nesse contexto, Lacan (1998) assinala que um significante não deve ser imaginado sozinho, na medida que ele somente o é, e assume sua função, na relação com alguns outros significantes a ele encadeados. Assim, concebe-se que o significante não possui uma significação intrínseca, perdendo a sua função de representar o significado.

Ainda na tentativa de explicar como se dá a significação na frase, Lacan (1998) faz referência a um conceito original que ele chama de *ponto de estofa* (ou *ponto de basta*).

O ponto de estofa, no senso comum, corresponde a um ponto de costura, próprio ao trabalho do estofador, no qual faz-se com que em algum ponto um tecido se fixe ao outro. Nesse trabalho, se não há uma amarração entre as diversas redes de linhas em um determinado ponto, toda a costura pode ser perdida, basta puxar uma linha da rede. Fazendo, então, uma analogia, Lacan, chama de *ponto de estofa* aquilo por meio do qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva: uma espécie de enlaçamento, de colchete, de amarração. Este entrelaçamento, entretanto, é sempre fluído, prestes a se desfazer, como afirma Lacan (2002, p. 296) “a relação do significado com o significante parece sempre fluída, sempre pronta a se desfazer”.

No que se refere a essa relação, é importante acrescentar a alusão que Lacan (2002, p. 295) faz ao famoso esquema das duas curvas proposto por Saussure (1916/2004, p. 131).



Nesse esquema, Saussure (Ibid.) representa a língua como uma série de subdivisões contíguas marcadas sobre o plano indefinido das idéias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B). De acordo com esta concepção saussuriana,

o papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades (Ibid., p. 131)

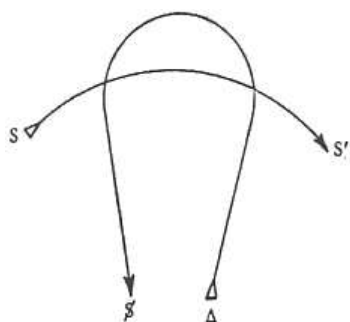
Saussure (Ibid.) tenta, portanto, definir uma correspondência entre as duas ondas (duas curvas), que as segmentaria. É exatamente esta idéia de que o que permite o recorte do significante é certa correlação entre significante e significado que é recusada por Lacan.

Contra isso, Lacan (op. cit., p. 139) afirma que “a relação do significante com o significado está longe de ser (...) [uma correspondência] biunívoca”. Isso se justificaria porque, para este autor, “no sentido diacrônico, com o tempo, se produz resvalamentos, e que a todo momento o sistema em evolução das significações humanas se desloca, se modifica o conteúdo dos significantes, que ganham empregos diferentes (...)”. Como dito, para o psicanalista francês, a relação do significado com o significante está sempre pronta a se desfazer.

É, portanto, reformulando a concepção saussuriana de um “corte” que uniria o significante ao significado, ao mesmo tempo em que determinaria a ambos, que Lacan estabelece a idéia de uma cadeia discursiva que comporta vários significantes e significados

que deslizam em dois fluxos paralelos (significado sob o significante). Dentro dessa cadeia, faz-se necessário que haja uma interrupção, pelo viés de uma pontuação (o ponto de estofo), causando, enfim, a significação. Para que se efetive uma significação num dado momento, é necessário, então, que o significante interrompa o deslizamento do significado e ambos se entrelacem.

Na tentativa de aprofundar esta explicação, cabe retomar a representação gráfica que Lacan (1998, p. 819) faz do ponto de estofo/ponto de basta.



Neste esquema, é o vetor Δ^S que materializa o ponto de estofo, “colchetando” em dois pontos a cadeia significante SS' . É nesse ponto que, segundo Lacan (Ibid., p. 820), “o significante detém o deslizamento da significação, de outro modo indefinido”. É no momento em que ocorre um rompimento deste deslizamento que o significado se amarra ao significante formando uma significação. Nesse contexto, em *As psicoses* (Seminário III, 2002), Lacan nomeia ponto de basta esse fechamento da significação.

Contudo, será apenas na conclusão do último termo da frase que um *sentido* poderá ser retroativamente delimitado para o primeiro termo. Assim, com Lacan, a atribuição de um sentido fica, de imediato, circunscrita ao conjunto da seqüência falada, e não a unidades elementares sucessivas. Nas palavras deste autor “a frase só existe acabada, e seu sentido lhe vem só depois. É preciso que tenhamos chegado inteiramente ao fim (...)” (LACAN, 2002, p. 297).

Seguindo esta linha de pensamento, nos *Escritos*, Lacan (1998, p. 820) se refere ao “efeito retroativo” na produção das linhas de significação, à medida que a frase só “fecha a sua significação com seu último termo antecipado na construção dos outros e, inversamente, selando-lhes o sentido por seu efeito retroativo”. Dito de outro modo, os significantes finais da cadeia sintagmática retornam sobre os precedentes, delimitando as possibilidades de sentido. Por exemplo: eu; eu vou; eu vou viajar; eu vou viajar para; eu vou viajar para Recife.

Adentrando na noção de significante, destaca-se que é na *cadeia do significante* que, segundo Lacan (Ibid., p. 506, grifos do autor), “o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”.

O que essa cadeia revelaria seria, então, a possibilidade que o sujeito tem de se servir da língua para expressar algo completamente diferente do que ela diz. Assim, Lacan chama a atenção para a definição do significante que é a de “não significar nada, com o que ele é capaz de dar a todo momento significações diversas” (LACAN, 2002, p. 217).

Em outras palavras, Lacan (Ibid.) em *As Psicoses* (Seminário III), ressalta a natureza móvel e livre do significante na medida em que pode assumir vários sentidos, isto é, libertar-se de uma determinada significação (das primeiras nas quais apareceu), para unir-se a outras cadeias do discurso, afirmando que o sujeito deve ser “capaz de se servir do significante, (...) não para significar algo”, mas precisamente para enganar sobre o que se tem de significar” (Ibid., p. 213). Com isso, este autor destaca o caráter não da significação, mas do engano do significante.

Esse caráter do significante marca de maneira essencial tudo o que é da ordem do inconsciente e será retomado posteriormente no tópico referente à estruturação do inconsciente como linguagem.

Em suma, ao significante, Lacan advoga leis próprias de funcionamento independente do significado - autonomia da cadeia significante em relação ao significado. Dessa forma, este

autor afirma que o significante age separadamente de sua significação e à revelia do sujeito, devendo-se acabar, como dito, com a ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou seja, de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer.

Assim sendo, continuando a transitar na questão da significação, apoiando-se nos dois eixos sobre o qual se apóia o estudo da língua (segundo Saussure), Lacan (2002) afirmou que o significante só pode ser pensado numa dupla dimensão: diacronia - eixo horizontal - e sincronia - eixo vertical. Nas palavras do autor, o significante como tal pode ser compreendido enquanto um “sistema correlativo de elementos que pegam seus lugares sincrônica e diacronicamente uns em relação aos outros” (2002, p. 215).

A partir desta afirmação lacaniana, é possível concluir, portanto, que, assim como em Saussure, a significação deve circunscrever no entrecruzamento desses dois eixos da língua.

Ao abordar a estrutura diacrônica, Lacan destaca o seu caráter linear e a sua implicação numa ordem lógica e numa temporalidade, que retrata um querer dizer dirigido ao outro. Afirma que este modo de funcionamento que preconiza a significação, circunscrita temporariamente ao nível da frase, é típico dos *processos secundários*²⁰, permeando fundamentalmente as operações lógicas e o raciocínio.

Na fala que advém, o sujeito pondera sobre o seu dizer obedecendo a uma diacronia. Entretanto, uma fala coordenada por esse movimento lógico e diacrônico pode trazer espanto e surpresa, pois há também a sincronia nesse mesmo movimento.

A estrutura sincrônica, dessa forma, é tratada por Lacan como um sistema não organizado, isto é, que não se expressa em nenhuma seqüência linear, implicando numa multiplicidade de significantes estocados, que convivem simultânea e desordenadamente,

²⁰ Na concepção freudiana, os *processos secundários* correspondem a um modo de funcionamento do aparelho psíquico que caracteriza o sistema pré-consciente-consciente. Esse sistema, lugar dos processos secundários, funcionaria como um suporte para o pensamento lógico e a ação controlada (CHEMAMA; VANDERMARSCH, 2007).

prontos a atuar, até sem o consentimento do sujeito, no seu “querer dizer” (consciente). Este tipo de funcionamento que privilegia a excessiva liberdade das associações diz respeito ao inconsciente, retratando os percalços dos *processos primários*²¹.

É somente a partir de uma coexistência sincrônica dos termos que cada palavra na frase irá adquirir um sentido, mas, ao mesmo tempo, esse sentido não é jamais fixado de maneira estável. A palavra, somente implica uma série de referências às outras palavras do código.

Nesta linha de raciocínio, convém citar aqui algumas palavras de Lacan (1998, p. 260) acerca do inconsciente: “O inconsciente é o capítulo da minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes já está escrita em outro lugar”.

Assim, no que se refere aos efeitos do inconsciente no funcionamento sincrônico da língua, Lacan ressalta que eles vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar. Nesse momento, ele emprega o termo *alíngua*²² (lalangue), que remete ao equívoco - uma fratura no ritual das certezas sobre a realidade -, que insiste e resiste, ficando do lado das heterogeneidades e das singularidades.

Melhor explicando, tem-se em Milner (1987, p. 15) a afirmação de que: “Alíngua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco”, equívoco este revelado através de diferentes formas lingüísticas, entre elas: a homofonia, a homografia, a pluralidade de sentidos e as meias palavras. Ainda segundo este autor, o equívoco aponta para o que está

²¹ Os *processos primários*, na teoria freudiana, dizem respeito aos modos de funcionamento do aparelho psíquico característicos do sistema inconsciente. Assim, o inconsciente é o lugar desses processos, cujos mecanismos específicos são o deslocamento - pelo qual, uma representação aparentemente insignificante pode receber todo o valor psíquico, o significado e a intensidade originalmente ligados à outra representação - e a condensação - numa representação inconsciente única podem concentrar elementos de uma série de outras representações - como modos de passagem de uma representação a outra. Convém ressaltar também que os processos primários correspondem a um pensamento livre e imaginativo, como é o caso do sonho. Noutras palavras, esse modo de funcionamento, particularmente evidenciado pelo sonho, se caracterizaria por um incessante deslizar de sentido (CHEMAMA; VANDERMARSCH, 2007).

²² Corresponde ao “assistemático” da linguagem, representando tudo o que desorganiza a cadeia significante e produz efeito de estranheza. Ela fica do lado do sujeito e de sua não coincidência com a língua.

além do controle do sujeito, levando à recusa de uma concepção de sujeito totalmente onisciente e de uma língua sem falhas.

Portanto, estar exposto ao equívoco e à falha é mergulhar na opacidade dos sentidos, é estar exposto à contradição, à não coincidência entre as palavras e as coisas, entre o que se diz e o que se quer dizer; “[...] uma locução trabalhada pelo equívoco é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra” (Ibid., p. 13).

Parte-se, assim, da busca por proposições universalizáveis, através de uma noção de língua completa; para a busca da instância singular, pela noção de língua constituída pelo equívoco, pelo heterogêneo, uma vez que, segundo Milner (Ibid., p. 14): “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”.

É a língua consagrada ao equívoco pela *alíngua*, que desestratifica os estratos gramaticais e as descrições lingüísticas e que confunde as sistematicidades entre som/sentido, menção/uso, escrita/representado. Desse modo, não é demais repetir que a língua seria sempre lugar do equívoco, do singular, do heterogêneo; de qualquer lado que se a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica.

Nesse contexto, convém acrescentar ainda que a *alíngua* seria decorrente da história singular de cada indivíduo, sendo constituída pela inscrição de traços advindos das primeiras experiências do sujeito – produção original do sujeito. Dessa forma, no processo de aquisição da língua, os erros e associações incongruentes cometidos pela criança não seriam definitivamente apagados, mas permaneceriam na memória inconsciente (recalque originário).

Quanto a esta afirmação, Cordié (1996, p. 129) esclarece que

(...) aquilo que é eliminado, não retido, aparentemente esquecido, não desaparece totalmente. Esses restos vão constituir uma reserva, um estoque sempre vivo, pronto a interferir, sem o conhecimento do sujeito, em todas as operações do pensamento.

Importa explicar, entretanto, que *alíngua* não substitui a língua, mas lhe confere um outro estatuto: o de não todo, já que à língua, algo falta, ou seja, tudo não se diz. Porém, a

língua só comporta uma falta a partir da consideração de um sujeito falante, isto é, quando ela é articulada com a fala. Assim, é possível concluir que *alíngua* estabelece entre língua e ser falante uma ligação imanente e é disso que se trata neste trabalho, da consideração de um sujeito incluso na estrutura mesma da língua.

Reconhece-se, assim, o movimento de irrupção do inconsciente no discurso do sujeito, expressando-se, por exemplo, através de lapsos, chistes, sintomas, etc. Por exemplo, a denegação²³ é típica desta revelação, na medida em que o sujeito diz um saber inconsciente, negando-o. A fala uma mãe, em situação de análise, do desamor que sente em relação a sua filha: “não pense que eu não gosto de minha filha”.

Diante do que fora exposto, vale explicitar que, a todo o momento, nos estoques da língua e da *alíngua*, o sujeito realiza uma “seleção” de significantes que se lhe apresentam simultaneamente, deixando transparecer coisas que se pretende dizer, bem como até o que não se sabe saber. A partir disto, observa-se que a produção de sentido estaria muito mais nas (entre)linhas do discurso, do que nas linhas propriamente ditas.

Nesse contexto, Lacan (2002, p. 139) traz à tona a concepção de que o inconsciente é “estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem”. E vai além, dizendo que “todo fenômeno analítico, todo fenômeno que participa do campo analítico, da descoberta analítica, daquilo que lidamos no sintoma e na neurose, é estruturado como linguagem” (Ibid., p. 192).

Na tentativa de melhor compreender esta elaboração lacaniana, no tópico seguinte, serão tecidas algumas considerações sobre a estruturação do inconsciente como linguagem.

²³ A Denegação (negação), de acordo com Chemama e Vandermersch (2007, p. 86) representa a “enunciação, sob uma forma negativa, de um pensamento recalcado, representando com frequência o único modo possível de retorno do recalcado [...]”. Nesse caso, o sujeito nega qualquer articulação entre si mesmo e o conteúdo que ele exprime (de-negação), possibilitando uma certa enunciação da tomada de consciência do recalcamento, sem que o sujeito acesse o seu conteúdo. O conteúdo do pensamento recalcado pode se tornar consciente, desde que seja negado. Para a psicanálise, portanto, a negação está ligada ao recalcamento, pois, se nego alguma coisa, isso significa que essa alguma coisa eu preferia recalcar. Como exemplo, um paciente que diz que uma pessoa aparecida em seu sonho *não é a sua mãe*, leva Freud a concluir: então *é sua mãe*.

1.2.2 A estruturação do inconsciente como linguagem

Antes de tentar esclarecer um dos pontos centrais do pensamento lacaniano, isto é, que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, convém fazer uma breve menção a concepção de *linguagem* nesse pensamento.

Nas elaborações lacanianas, destaca-se a concepção de linguagem compreendida enquanto processo simbólico, estando situada como sendo aquilo que coloca o ser numa posição irremediavelmente humana, ou seja, como sendo aquilo que particulariza a condição humana. Neste caso, a linguagem não é um elemento a mais na humanização, mas a marca essencial na constituição da subjetividade.

Não há, portanto, em tais elaborações, “brecha” para a existência de um sujeito anterior à linguagem, ou melhor, à ordem simbólica, como assinala Lacan (1998, p. 498):

(...) a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental. (...) Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio.

Melhor explicando, o humano já nasce imerso num campo simbólico que lhe antecede e lhe é exterior, sendo justamente neste e por este universo que o “candidato a sujeito” se constituirá num “sujeito” propriamente dito, servindo-se dos significantes que lhe são ofertados. Apesar da criança não ter ainda acesso a sua própria fala, ela é falada pelos outros, sendo desde o seu nascimento e mesmo antes dele, “simbolizada” pelos outros.

Se, a partir das teorias da psicologia do desenvolvimento, é possível traçar uma gênese da fala da criança, o mesmo não aconteceria com a ordem simbólica. Tal afirmação se justifica porque não se fala na origem dessa ordem; a criança, desde o seu nascimento, se encontra imersa na linguagem e submetida à estrutura do simbólico. Fazendo uso das palavras de Porge (2006, p. 115):

O balbúcio e a tagarelice do bebê já são (...) estruturados pela língua materna e pelas trocas que permitem, com o adulto, suas escansões, sua prosódia; contribuem para o desenvolvimento motor e afetivo da criança e dão forma ao desejo inconsciente.

Nesta linha de raciocínio, a linguagem é colocada num lugar de exterioridade em relação ao sujeito, isto é, como um conjunto estrutural independente do indivíduo que fala. Nas elaborações lacanianas, essa exterioridade da estrutura em relação ao sujeito foi chamada de o **Outro** e considerada constituinte da ordem do inconsciente. Fazendo uso das palavras de Lacan (1998., p. 581): “(...) seguindo Freud, (...) o Outro é o lugar da memória que ele descobriu pelo nome de inconsciente”. Na origem de o *inconsciente é estruturado como uma linguagem*, portanto, há um termo implícito: o Outro.

O Outro (escrito com *O* maiúsculo) é concebido como um sistema de elementos, significantes, lugar opaco ao sujeito do discurso, lugar da articulação inconsciente. Esse Outro é a ordem simbólica, constituída pela linguagem, que se distingue do **outro** (com *o* minúsculo) que corresponde ao semelhante, ou seja, ao outro sujeito.

Essa noção de “grande Outro”, na obra lacaniana, é concebida como um lugar no qual se constitui o eu que fala, isto é, lugar onde se situa aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, o determina.

Nesse sentido, em Lacan (1998), o Outro, é um dos elementos que participa do processo de surgimento do sujeito no registro do simbólico. É, portanto, neste universo simbólico que o sujeito se constitui. 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 constituiria.

O Outro “é o lugar da fala, que se impõe como testemunho da verdade, incluindo nela o engano (...). Logo que “eu” [“je”] fala com um outro, instaura-se um lugar terceiro, que é o lugar ao qual se refere a verdade da fala” (PORGE, 2006, p. 96)

Desta forma, revela-se a solidariedade entre a operação da linguagem e a aparição da verdade do sujeito. Isto pode ser exemplificado no sonho que, enquanto realização velada de

desejos recalcados, revela uma rede inconsciente de significantes unidos por vários laços de associação, regida por processos psíquicos de condensação e de deslocamento. Assim, é possível afirmar que o sujeito diz mais do que pretende e, ao dizer, revela sua verdade.

Em outras palavras, o sujeito é atropelado por um outro sujeito que ele desconhece e que lhe impõe uma fala a qual é vivida pelo sujeito consciente como estranha, lacunar e sem sentido. O que pode ser indicado por tais formações lacunares seria, então, o lugar do Outro, razão pela qual a relação a um outro é relação ao Outro, o que implica em dizer que essa relação é regulada pela ordem inconsciente.

Freud formula pela primeira vez a sua visão do inconsciente no *Projeto para uma Psicologia Científica*, em 1895, lugar em que anuncia dois processos que caracterizam um modo próprio de funcionamento dos sistemas inconsciente e pré-consciente-consciente: os ditos processos primários, em que descobre o que se pode chamar de “regime do inconsciente” e que são considerados como submetidos ao *princípio de prazer*; e os secundários, nos quais se efetua o funcionamento do *princípio de realidade*.

Nesse contexto teórico, o inconsciente foi descrito como sendo o reino de um saber que não se pode apreender de maneira direta, mas, indiretamente através de fenômenos, tais como, sonhos, chistes, atos falhos e sintomas, que irrompem inadvertidamente o discurso, causando surpresa e ultrapassando a intenção consciente do sujeito. No ato falho, por exemplo, o discurso consciente e intencional, sem querer, é substituído por uma expressão ou conduta totalmente imprevistas.

A partir de Freud, no contexto da lingüística estrutural, Lacan encontra o aporte favorável para a sua tese inaugural do inconsciente estruturado como uma linguagem. Nessa tese, a Psicanálise surge como uma via de releitura da Lingüística, tornando possível que, sem excluir a concepção saussuriana da ordem própria da língua, se considere o sujeito falante.

Ao longo da obra lacaniana, destaca-se a conjunção do simbólico e do inconsciente, chegando este autor a afirmar que o inconsciente é linguagem, ou melhor, o inconsciente é a soma dos efeitos da fala sobre o sujeito. Esta analogia inconsciente/linguagem, se fundamenta, segundo Dor (1996, p. 267), porque “os mecanismos inconscientes como o *deslocamento* e a *condensação*, parecem obedecer à estrutura dos tropos do discurso, como a *metonímia* e a *metáfora*.”

Nesta linha de raciocínio, Lacan (1999, p. 70) destaca que

Quando fala do inconsciente, Freud não nos diz que ele [o inconsciente] é estruturado de uma certa maneira, mas, ainda assim, diz ele isto, na medida em que as leis que propõe, as leis de composição desse inconsciente, coincidem exatamente com algumas das mais fundamentais leis de composição do discurso.

Cabe ressaltar, entretanto, que Lacan (2002, p. 191) não afirma que o inconsciente se exprime no discurso. Nas palavras do autor, “(...) o fenômeno analítico como tal, seja ele qual for, é, não uma linguagem no sentido em que isso significaria ser um discurso – eu nunca disse que é um discurso – mas estruturado como uma linguagem”.

Assim sendo, o inconsciente teria em comum com a linguagem o jogo metaforonímico (metafórico e metonímico), e esse jogo é um funcionamento da estrutura, estrutura essa que é comum à linguagem e ao inconsciente. Freud destacou os movimentos de condensação e deslocamento das formações do inconsciente e Lacan, a partir daí, sustenta que o inconsciente se estrutura como uma linguagem.

A partir dos dois mecanismos básicos de funcionamento do inconsciente apontados por Freud - condensação e deslocamento -, Jakobson, primeiramente, e Lacan, a partir dele, foram encontrar, portanto, as das figuras de linguagem: a metáfora e a metonímia.

Ao estudar o problema da afasia, o lingüista Jakobson (1969/2003) assinalou que todo distúrbio afásico se distribui em torno de dois tipos polares: o metafórico e o metonímico, isto é, ou são distúrbios da similaridade ou são distúrbios da contigüidade.

Melhor explicando, segundo este autor, o signo lingüístico, como já percebido por Saussure (1916/2004), implica dois modos de arranjo. O primeiro seria a combinação: “todo signo é composto de signos constituintes e/ou aparece em combinação com outros signos” (JAKOBSON, 1969/2003, p. 39). O segundo, por sua vez, corresponderia à seleção, ou seja, a uma seleção entre termos alternativos, implicando a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro.

Nas palavras de Jakobson (Ibid. p. 40-41):

Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade (...). [Assim,] uma dada unidade significativa pode ser substituída por outros signos mais explícitos do mesmo código, por via de que seu significado geral se revela, ao passo que seu sentido contextual é determinado por sua conexão com outros signos no interior da mesma seqüência.

Cabe lembrar que, como descrito, para Saussure (op. cit.), o primeiro modo de arranjo do signo corresponde às relações sintagmáticas, relações *in praesentia*, que se baseiam em dois ou vários termos igualmente presentes na cadeia da fala. Enquanto o segundo une os termos *in absentia* como membros de uma série mnemônica virtual, sendo descrito na obra saussuriana como relações paradigmáticas.

Assim sendo, a partir do que fora descrito por Saussure, Jakobson (op. cit.) destacou que é a relação externa de contigüidade que une os constituintes de um contexto e a relação interna de similaridade que serve de base para a substituição.

Em suas idéias, Jakobson parece ser solidário com a aproximação do funcionamento metafórico e metonímico com aquilo que seria da ordem da fala ou do individual. Neste aspecto, ele afirma que

manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contigüidade) em seus dois aspectos (posicional e semântico) – por seleção, combinação e hierarquização – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais (JAKOBSON, 1969/2003, p. 56).

A partir desta citação, observa-se que Jakobson produziu algo a partir dos impasses de Saussure, ou seja, “ali onde o pai da Lingüística vacilou, o lingüista russo propôs um funcionamento que apreendesse justamente o ponto problemático da teoria saussuriana: o individual” (SILVEIRA, 2006, p. 46).

Na tentativa de melhor compreender os processos metafóricos e metonímicos, vale tecer algumas considerações sobre cada um desses processos. No caso específico da metáfora, convém, inicialmente, considerá-la em seu princípio geral, conforme descreve Dor (2003, p. 43):

a metáfora é tradicionalmente repertoriada nos tropos do discurso como uma figura de estilo fundada em relações de similaridade, de substituição. (...) consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa.

Para complementar esse princípio geral, é importante trazer as palavras de Lacan (1998, p. 510) que assinala que a metáfora brota “entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo o seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia”.

Dessa forma, metáfora é sempre um empréstimo, há algo que muda de lugar, algo que se transpõe, algo a se traduzir. Pode ser o artifício utilizado quando não se pode falar diretamente sobre uma coisa: toma-se de empréstimo uma outra palavra, produzindo um efeito de significação que é de poesia ou criação.

Uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora. Ela corresponde, portanto, a uma operação de substituição de um Significante (S) por um outro Significante (S’), em decorrência da qual o primeiro cai sob a barra de significado, sofrendo um apagamento e produzindo uma significação que não existia previamente. É neste aspecto que Lacan (2002) ressalta que não pode existir metáfora dicionarizada, pois a significação só passará a existir se o significante for arrancado de sua conexão lexical.

Para melhor compreender este processo, pode-se recorrer ao seguinte exemplo: “os primeiros raios de sol *rasgam* o céu”. Assim, da mesma forma que um objeto cortante *rasga* uma folha de papel, os primeiros raios de sol *rasgam* o céu (podendo, neste último caso, *rasgar* ser interpretado como *surgir*), através de uma transferência de sentido por substituição. Nessa transferência, produz-se um apagamento do sentido anterior (ato de rasgar em si mesmo), mas pleiteando a produção de uma nova significação (incisão penetrante em tom poético).

Lacan (2002, p. 249) ilustra a metáfora, escolhendo para isso um verso de Victor Hugo: *Seu feixe não era nem avaro, nem odiento*. Neste exemplo, *feixe* substitui o nome próprio *Booz* na cadeia significante, ou seja, *feixe* pode ser identificado com *Booz* em sua falta de avareza e em sua generosidade. Dessa forma, Lacan assinala que:

Nada que esteja no uso do dicionário pode, por um instante, sugerir-nos que um feixe possa ser avaro, e muito menos odiento. E, no entanto, é claro que o uso da língua só é suscetível de significação a partir do momento em que (...) a significação arranca o significante de suas conexões lexicais.

É entre o significante do nome próprio *Booz* e aquele que o abole metaforicamente (*feixe*) que se produz a centelha poética, o surgimento do novo sentido, um processo de criação metafórica.

Por sua vez, a metonímia se refere a um processo de transferência de denominação, através do qual um objeto é designado por um termo diferente daquele que lhe é habitualmente próprio. Em outras palavras, na metonímia, um termo é colocado no lugar de outro. No entanto, esta transferência de denominação de um termo por outro só é possível se existirem certas condições de ligação entre eles.

Assim, 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. Por exemplo, na frase *Uma vela no horizonte*, a parte (vela) é colocado no lugar do todo (barco).

Nessa frase, cabe destacar que, embora o *todo* tenha sido substituído, a significação não deixa de aparecer em razão da relação de contigüidade entre *parte* e *todo*.

Em suma, no processo metonímico, um significante novo se conecta com o significante antigo, com o qual mantém uma relação de contigüidade, e o substitui.

Diante do que fora exposto sobre os processos metafórico e metonímico, não é demais retomar que a estrutura na concepção lacaniana teria em comum com a estrutura lingüística já propagada por Saussure, o jogo metaforonímico, o qual Freud indicava ao falar de condensação e deslocamento, sem, todavia falar de estrutura.

É possível conceber que um significante manifesto no discurso possa se localizar num ponto central de uma rica teia associativa latente e, desta forma, retratar uma variedade de pensamentos ao mesmo tempo – fenômeno de condensação (metáfora). Da mesma forma, um significante poderá ocupar o lugar de um outro (subentendido) pelas mais diversas razões (homofonia, semelhança, assonância, etc), constituindo os fenômenos de deslocamento e substituição (metonímia).

Desse modo, para Lacan (1998, p. 515) a

condensação é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora (...). Deslocamento é (...) o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura.

Explicando melhor, o que Lacan fez foi assimilar os mecanismos de condensação e deslocamento à metáfora e à metonímia. Assim, o que Freud chama de condensação seria o que a retórica chama de metáfora, o que ele chama de deslocamento seria a metonímia, isto é, condensação e deslocamento desempenhariam, no sonho, uma função homóloga à da metáfora e metonímia no discurso.

Convém ressaltar, entretanto, que os mecanismos apontados por Freud como responsáveis pela elaboração onírica não se restringem aos sonhos, mas vão ser apontados como mecanismos fundamentais do inconsciente em geral. Nas palavras de Lacan (1998, p.

518) “(...) na análise do sonho, Freud não pretende dar-nos outra coisa senão as leis do inconsciente em sua extensão mais geral”.

Por sua vez, os processos metafórico e metonímico podem ser encontrados em funcionamento em todas as formações do inconsciente, sendo responsáveis por uma importante característica da linguagem: o seu duplo sentido; isto é, o fato de ela dizer outra coisa diferente daquilo que diz o discurso concreto.

Neste contexto, o importante a se destacar no emprego que Lacan faz desses dois processos descritos pela lingüística é o fato de que é

através deles que se produz a ruptura entre o significante e o significado, fazendo com que, pela interposição de um novo significante, o significante original caia na categoria de significado, permanecendo como significante latente (GARCIA-ROZA, 1998, p. 189).

Quanto maior for a cadeia significante, maior será a distorção produzida. Ao tomar o sonho como exemplo, é possível assinalar que ele resiste à significação porque uma série de novos significantes se interpõe entre o significante do sonho manifesto e o significante inconsciente.

O papel crucial desempenhado pelos processos metafóricos e metonímicos nos processos inconscientes aponta para uma questão de fundamental importância nas idéias lacanianas: é o significante que governa o discurso do sujeito e que constituirá os efeitos da significação, o sentido na cadeia lingüística. Assim, se na teoria lacaniana, o significante estrutura a linguagem, e, se o sujeito é efeito desta linguagem, então o sujeito é governado pelo significante.

Conclui-se, então, que os principais pontos de argumentação teórica que justificam a afirmação de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem encontram-se na supremacia do significante, atestada pelos processos metafóricos e metonímicos, bem como na sua assimilação ao funcionamento do processo primário (condensação e deslocamento), ou enfim, de sua extensão à configuração das formações do inconsciente.

Uma vez reconhecida a estrutura da linguagem no inconsciente, que tipo de sujeito é possível conceber? Na tentativa de responder tal questão, o tópico seguinte versará sobre os processos envolvidos na constituição da subjetividade que estão intrinsecamente relacionados com a ordem simbólica.

1.2.3 Lacan e a constituição do sujeito

Antes de dar início às idéias lacanianas no que diz respeito à constituição do sujeito, é pertinente esclarecer que, em tais idéias, a constituição subjetiva não está pautada em uma perspectiva “desenvolvimentista” que implica na idéia de tempo cronológico, mas em uma abordagem estrutural que envolve a noção de um outro tipo de tempo: o *tempo lógico*. Dito isso, cabe abrir um parêntesis para tentar explicar essa noção.

Nos *Escritos*, em seu artigo sobre *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada*, Lacan (1945/1998) procura unir lógica e tempo. Em tal artigo, a compreensão desse *tempo lógico* se desenvolve em torno de um problema de lógica para o qual Lacan (Ibid.) apresenta duas soluções, a *perfeita* e a *verdadeira*, sendo a segunda aquela que este autor constrói e adota.

Ao problema lógico²⁴:

O diretor do presídio faz comparecerem três detentos escolhidos e lhes comunica o seguinte:

“Por razões que não lhes tenho de relatar agora, devo libertar um de vocês. Para decidir qual, entrego a sorte a uma prova pela qual terão de passar, se estiverem de acordo”.

“Vocês são três aqui presentes. Aqui estão cinco discos que só diferem por sua cor: três são brancos e dois são pretos. Sem dar a conhecer qual deles terei escolhido, prenderei em cada um de vocês um desses discos nas costas, isto é, fora do alcance direto do olhar; qualquer possibilidade indireta de atingi-lo pela visão estando igualmente excluída pela ausência aqui de qualquer meio de se mirar”.

“A partir daí, estarão à vontade para examinar seus companheiros e os discos de que cada um deles se mostrará portador sem que lhes seja permitido, naturalmente, comunicar uns aos outros o resultado da inspeção. O que, aliás, o simples interesse de vocês os impediria de fazer. Pois o primeiro que puder deduzir sua própria cor é quem deverá se beneficiar da medida liberatória de que dispomos”.

²⁴ Para melhor compreensão do problema lógico apresentado por Lacan, este será descrito a partir do artigo sobre *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada* (Escritos, 1998, p. 197-198), fazendo uso das palavras do autor.

“Será preciso ainda que sua conclusão seja fundamentada em motivos de lógica, e não apenas de probabilidade. Para esse fim, fica convencionado que, tão logo um de vocês esteja pronto a formulá-la, ele transporá esta porta, a fim de que, chamado parte, seja julgado por sua resposta”.

Aceita essa proposta, cada um de nossos três sujeitos é adornado com um disco branco, sem se utilizarem os pretos, dos quais se dispunha, convém lembrar, apenas em número de dois.

Como podem os sujeitos resolver o problema? (LACAN, 1998, p. 197-198).

O *sofisma* do tempo lógico apresenta, portanto, um problema de difícil solução: um prisioneiro enxerga dois outros – cada um portador de um disco branco – e nota que não pode concluir sobre a cor do seu próprio disco, visto ainda haver em jogo dois discos pretos e um branco. Assim, sozinho, através de um esforço de reflexão e compreensão, cada sujeito encontra uma impossibilidade.

A saída para este impasse é encontrada através da inclusão, no processo decisório de cada prisioneiro, de um dado suplementar: o tempo de demora dos demais prisioneiros em concluir. Esse tempo torna-se uma pista sobre a cor do próprio disco. Com base nesse raciocínio, Lacan (1998) apresenta uma *solução perfeita*:

Depois de se observarem bem por certo tempo, os três prisioneiros se dirigem juntos, seguros das mesmas razões de concluir, para a saída e cada um, separadamente, conclui ser branco o disco que carrega em suas costas:

“Sou branco, e eis como sei disso. Dado que meus companheiros eram brancos, achei que, se eu fosse preto, cada um deles poderia ter inferido o seguinte: ‘Se eu também fosse preto, o outro, devendo reconhecer imediatamente que era branco, teria saído na mesma hora, logo, não sou preto’. E os dois teriam saído juntos, convencidos de serem brancos. Se não estavam fazendo nada, é que eu era branco como eles. Ao que saí porta afora, para dar a conhecer minha conclusão” (Ibid. p. 198)

A *perfeição* de tal solução, isto é, seu rigor lógico, depende, então, da certeza de cada prisioneiro de ser idêntico aos demais, no que diz respeito ao seu tempo de raciocínio, pois, caso contrário, teria a sua certeza de ser branco abalada, tão logo visse os outros dois prisioneiros colocando-se, junto com ele, em marcha.

Desse modo, com base em sua própria demora, cada prisioneiro seria capaz de atribuir um significado ao tempo de demora do outro: “Se não estavam fazendo nada, é que eu

era branco como eles. Ao que saí porta afora, para dar a conhecer minha conclusão” (Ibid., p. 198). Somente nestas condições os prisioneiros podem caminhar juntamente em direção à saída, sem que o movimento alheio implique em retorno à incerteza.

Dando continuidade a sua discussão sobre o *tempo lógico*, Lacan (Ibid.) propõe que as hesitações causadas em cada prisioneiro pelo movimento dos outros – as *escansões suspensivas* – sejam consideradas um fato intrínseco ao processo lógico em si.

Fazendo uso das palavras de Porge (2006, p. 215-216), nessa concepção, o termo *sofisma* estaria se referindo

à presença do fator temporal que Lacan integra à lógica e faz com que ela não tenha a ver somente com a demonstração do verdadeiro em oposição ao falso (...). A objeção não conduz a um raciocínio novo nem refuta a solução perfeita (que parte, ela própria, de uma hipótese falsa); ao contrário são as objeções à solução perfeita que, repetidas por duas vezes, em duas *escansões*, fazem-na existir como solução.

Abre-se, assim, o campo da *solução verdadeira*, em que cada prisioneiro buscará descobrir a cor do disco que carrega em suas costas a partir de uma espécie de *balé lógico*. Em outras palavras, sem que se possa atribuir significados absolutos à duração de tempo tomada por cada um para se mover, isto é, sem que esteja garantida a possibilidade de os prisioneiros tomarem-se uns aos outros como homogêneos, o sucesso da solução dependerá de um complexo encadeamento de movimentos e hesitações.

A conclusão daquilo que Lacan (1998), chama de um *sofisma notável*, no sentido clássico da palavra, isto é, “um exemplo significativo para resolver as formas de uma função lógica no momento histórico em que seu problema se apresenta ao exame filosófico” (Ibid., p. 199), tem, portanto, o rigor de uma solução lógica desde que, como dito, seja integrado aí as duas *escansões suspensivas* em que os prisioneiros colocam em dúvida a validade da solução e repetem a cada vez a conclusão.

O tempo das duas *escansões* que colocam em dúvida a conclusão permite a Lacan (Ibid.), portanto, extrair três tempos lógicos. Trata-se do *instante do olhar*, do *tempo para*

compreender e do *momento de concluir*, cada um deles suportado por um sujeito diferente: o *sujeito impessoal*, o *sujeito indefinido recíproco* e o *sujeito da asserção sobre si mesmo*.

Assim sendo, o sofisma do tempo lógico parte dessa divisão, a partir da qual se cria a *solução verdadeira*. Solução esta que, não é demais reforçar, assinala que cada prisioneiro se depara com uma oscilação entre uma suposição de semelhança, capaz de permitir o raciocínio com referência nos outros, e uma suposição de dessemelhança, visto que nada garante uma absoluta igualdade entre eles. Essa segunda suposição traz conseqüências fundamentais para o desenrolar do sofisma e é ressaltada por Lacan (1998, p. 200) no momento em que ele afirma que um prisioneiro pode imputar cogitações aos outros, mas “só lhe é possível levar em conta o comportamento real deles”.

É a aparição dessa suspeição de dessemelhança, portanto, que este autor introduz as *moções suspensas*²⁵ e que abre caminho para um trabalho subjetivo capaz de transformar “as três combinações possíveis em *três tempos de possibilidade*” (Ibid., p. 203, grifos do autor). Tempos este que, como dito, trata-se do *instante do olhar*, do *tempo para compreender* e do *momento de concluir*.

Cabe destacar que, para Lacan (Ibid.) as *moções suspensas* são entendidas como “instâncias do tempo, constitutivas do processo do sofisma, [que] permitem reconhecer aí um verdadeiro movimento lógico” (Ibid., p. 204). Esse processo revela-se por meio dos três tempos e movimento entre eles, que serão descritos a seguir.

Chamando os três prisioneiros de A B e C para fins de organização do raciocínio, o sujeito A será referido como aquele que vem a concluir por si, e os demais (B e C) serão os sujeitos refletidos, com base nos quais A estabelece a sua dedução.

²⁵ Constituem *tempos de parada*.

1º movimento - instante do olhar

A passagem de “estando diante de dois pretos” a “sabe-se que se é branco” dura o *instante do olhar*”. Dado que ninguém se acha nessa posição, o prisioneiro A que se vê diante de dois discos brancos, chega a evidência que se segue:

1º movimento - tempo para compreender

Se eu fosse preto, os dois que eu estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos. Segundo Lacan (1998, p. 205), a evidência desse momento

supõe a duração de *tempo de meditação* que cada um dos dois brancos tem de constatar no outro [...]: “se eu fosse preto, ele teria saído sem esperar um instante. Se ele continua meditando, é porque sou branco”.

1º movimento – momento de concluir

Apresso-me a me afirmar como branco, para que esses brancos (B e C), assim considerados por mim, não me precedam, reconhecendo-me pelo que eles são. Noutras palavras, A se precipita em concluir que é branco, com uma pressa elevada ao máximo. Esse é, portanto, o *momento de concluir* que ele (A) é branco; de fato, se ele se deixar preceder nessa conclusão pelos outros dois prisioneiros (B e C) não poderá mais reconhecer que não é preto. Assim, “passado o *tempo para compreender o momento de concluir*, é o *momento de concluir o tempo para compreender*. Pois, de outro modo, esse tempo perderia o seu sentido.” (Ibid., p. 206).

1ª parada - instante do olhar

Primeira escansão diante da partida. Como dito, A, B e C fazem o mesmo movimento de partida, o que instala uma dúvida em A, que hesita. Em outras palavras, vendo os outros partirem, A coloca em dúvida a sua conclusão: “B e C podem ter se posto em movimento porque viram em mim um disco branco e fizeram, ao mesmo tempo em que eu, exatamente o mesmo raciocínio que fiz; ou porque viram em mim um disco preto, mas demoraram um pouco mais do que eu teria demorado para se por em movimento rumo a sua

conclusão. Será que os outros não estão concluindo que são brancos por me considerarem efetivamente preto?

1ª parada – tempo para compreender

Fato é que B e C também pararam. É que eles duvidam de que são brancos. Ora, diz A a si mesmo, se eu fosse preto a parada de B (ou de C) se daria pelo fato de que C (ou B) também se pôs em movimento, fazendo vacilar sua certeza de ser branco. Nesse caso, ao notar que C também hesita, B, sendo eu preto, teria a confirmação em seu tempo para compreender que é branco e tomaria de novo a direção da saída antes de A. Já que isso não acontece, A deve, como anteriormente, mas com menos tensão temporal, concluir as pressas que é branco.

1ª parada – momento de concluir

“Afastada a hipótese de que o disco em minhas costas é preto, concluo ser branco e me lanço novamente em movimento”.

2º movimento - instante do olhar

O fato de B e C retomarem igualmente o movimento faz renascer a dúvida em A.

2º movimento – tempo para compreender

A pensa: “novamente, B e C podem ter demorado mais tempo do que eu teria, e podem ter se colocado em movimento agora porque me viram preto; andaram, notaram o movimento do outro, pararam, notaram a parada do outro e concluíram ser brancos. Minha certeza novamente foi suspensa”.

2º movimento – momento de concluir

A conclui que deve parar.

2ª parada - instante do olhar

Segunda escansão que dura o *instante do olhar*, diante da segunda partida e pelas mesmas razões que precedentemente. É assim que A (e B e C) pára e nota que os outros dois também pararam.

2ª parada – momento de concluir

Diz A a si mesmo: “B e C não deveriam absolutamente se deter. Está segunda escansão está a mais: se eu fosse preto, uma única escansão seria suficiente para que B e C demonstrassem, um para o outro, que são brancos”. Ninguém teria hesitado duas vezes, tendo visto um disco preto, ou seja, se A fosse preto, B e C, com certeza, teriam objetivado o seu tempo para compreender que são brancos na escansão precedente; se hesitaram de novo, é com o mesmo grau de certeza que A pode afirmar que não é visto como preto e, portanto, afirmar: “eu sou branco”.

3º movimento

Deve-se saber que é branco quando os outros hesitaram duas vezes em sair. A certeza antecipada do 1º movimento foi verificada e objetivada pelas duas escansões que prolongam e encerram o movimento de precipitação. Assim, é no só-depois das escansões que o sujeito saberá que a sua asserção terá sido boa. Sai-se, então, porta afora para dar a conhecer a conclusão.

Com a descrição das instâncias do tempo, constitutivas do processo do sofisma, tentou-se, portanto, destacar que tão essenciais quanto essas três modulações do tempo são, como dito, as chamadas *moções suspensas* — os intervalos de hesitação. Assim, para resumir, não é demais retomar que as modulações temporais se articulam às hesitações, de modo que, em um primeiro momento, o sujeito vê tudo o que está dado, toda a situação: vê o que está fora dele, vê os outros, mas ainda não sabe quem é; em um segundo momento, tenta

compreender e tenta se fazer reconhecer. Pode dizer quem é, mas ainda não está convicto: hesita, volta a olhar os outros e a sua hesitação se articula com a hesitação deles. Por fim, dá-se a *asserção subjetiva*, ou seja, o sujeito cria coragem para se posicionar e passa da hesitação para a pressa. Apresso-se a concluir e, ainda que essa conclusão seja provisória, é capaz de se lançar, sem garantias.

Feito esse resumo, vale lembrar que, como visto, na teorização lacaniana, a modulação do tempo se dá segundo três formas de subjetivação (sujeito impessoal para o instante de ver, sujeito indefinido recíproco para o tempo para compreender, sujeito da asserção para o momento de concluir). Assim, faz-se pertinente tecer algumas considerações sobre tais formas de subjetivar-se. Para isso, esperando não tornar o texto repetitivo, serão retomadas algumas conclusões dos sujeitos na passagem para cada tempo lógico, que já foram acima assinaladas.

O *instante do olhar*, como visto, pode ser resumido por *ao estar em face de dois pretos, sabe-se que se é branco*. Assim, ao ver dois pretos, se, *sujeito impessoal*, sabe-se que é branco. Melhor dizendo, a subjetivação que aqui se desenha é impessoal, sob a forma do “sabe-se que...”, ou seja, representa uma matriz indeterminada. Lacan (1998) chama a atenção que essa forma de consequência é o que os lingüistas designam pelos termos *prótase* e *apótese*: estando..., só então se sabe que se é...

Fazendo uso das palavras deste autor (Ibid., p. 205), “uma instância de tempo abre o intervalo para que o dado da *prótase*, ‘diante de dois pretos’, transmude-se no dado da *apódese*, ‘é-se branco’: é preciso haver o instante do olhar”.

Na passagem para o momento seguinte, o sujeito, sendo o único capaz de assumir o atributo preto (já que está diante de dois brancos), formula a evidência de que: “se eu fosse preto, os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos”.

Dessa forma, há um certo *tempo para compreender*, em que, na inércia do seu semelhante, o sujeito encontra a solução para o seu problema.

Porém, qual seria o limite desse *tempo para compreender*? Para Lacan (Ibid., p. 205)

o tempo para compreender pode reduzir-se ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo o tempo necessário para compreender. Assim, a objetividade desse tempo vacila com seu limite. Subsiste apenas seu sentido, com a forma que gera de sujeitos *indefinidos*, a não ser por sua reciprocidade [...].

Portanto, os sujeitos são *indefinidos*, salvo por sua reciprocidade de um movimento dos corpos que realizam as duas *escansões suspensivas*. É atribuindo esse raciocínio aos dois outros (“os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos”), que o sujeito compreende a falsidade da sua hipótese (sou preto) e se apressa em concluir que ele é branco, antes que a partida dos outros não o lance na dúvida.

No momento de concluir, o sujeito se precipita em concluir para compensar seu atraso eventual em relação aos dois outros prisioneiros. Eis a *asserção sobre si*, pela qual o sujeito conclui o movimento lógico. O sujeito da asserção sobre si é, então, aquele que supõe que os dois outros, sujeitos indefinidos recíprocos, já realizaram o ato de conclusão. É na suposição desse atraso em relação aos outros que tem origem uma tensão temporal, não existente no instante do olhar, que apressa o movimento para a conclusão.

Para Lacan (1998, p. 206), nesse momento, “o sujeito, em sua asserção, atinge uma verdade que será submetida à prova da dúvida, mas que ele não poderia verificar se não a atingisse, primeiramente, na certeza”. Este autor acrescenta ainda que o sofisma só poderia ser concluído pelo sujeito que formou a asserção sobre si, não podendo tal conclusão ser-lhe imputada por nenhum outro sujeito – ao contrário das relações do sujeito impessoal e do sujeito indefinido recíproco dos dois primeiros momentos.

Assim, Lacan (Ibid., p. 207) conclui que

o primeiro [sujeito impessoal], que se exprime no “se” do “*sabe-se que...*”, dá apenas a forma geral do sujeito noético: ele pode igualmente ser deus, mesa ou bacia. O segundo, que se exprime em “*os dois brancos*” que devem reconhecer “*um ao outro*”, introduz a forma do *outro como tal*, isto é, como pura reciprocidade,

porquanto um só se reconhece no outro e só descobre o atributo que é seu na equivalência do tempo próprio de ambos.

Nessa linha de raciocínio, portanto, o eu, sujeito da asserção conclusiva, isola-se por uma *cadência de tempo lógico*²⁶ do outro, ou seja, da relação de reciprocidade. Contudo, é também verdade que apesar de ser apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge a solução verdadeira para o sofisma, ninguém a atinge a não ser através dos outros.

Dessa forma, para fechar o parêntesis aqui aberto com o objetivo de tentar compreender a questão do *tempo lógico* na obra lacaniana, faz pertinente citar Porge (2006, p. 219) que assinala que o tempo lógico merece ser olhado de mais perto, “muito precisamente no nível do que cada um dos sujeitos sustenta, não o de ser um entre os outros, mas de ser em relação aos (...) outros” (PORGE, 2006, p. 219).

Feita esta breve exposição do conceito de *tempo lógico* em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada* de Lacan (Ibid.), cabe destacar que, nas idéias deste autor, o processo de maturação biológica se coloca apenas enquanto limite, mas não como causa da estruturação subjetiva, ou seja, a constituição subjetiva não se equipara à mecanização de um programa biológico pré-estabelecido.

Quais são, então, os elementos capazes de gerar e mobilizar a construção psíquica? Para responder tal questão, vale retomar aqui que, como descrito no tópico anterior, o sujeito não nasce estruturado, adquirindo inscrições significantes somente a partir do campo do Outro (que lhe é anterior e exterior).

O Outro seria, portanto, o lugar do código e nesse contexto a mãe biológica, ou quem desempenha esta função, exerceria o papel de mediador entre a criança, suas necessidades biológicas e as carências de caráter simbólico. Noutras palavras, a prematuridade da criança, de ambas as naturezas, serão atendidas ao “mesmo tempo” uma vez que a mãe, ao satisfazer

²⁶ Fazendo uso do termo utilizado por Lacan (1998, p. 208).

às necessidades biológicas do filho, fará de acordo com a ordem simbólica, ao qual ela, enquanto sujeito, também está submetida.

Prosseguindo no caminho da constituição do sujeito, Lacan (1998) desenvolve o conceito de *Estádio do Espelho* que ocorreria nos bebês, aproximadamente, entre os seis a 18 meses de vida. Entretanto, antes de iniciar a exploração desse conceito, é pertinente tecer algumas considerações sobre um momento anterior ao estágio do espelho.

Nesse momento, o *infans*²⁷ encontra-se em um tempo de fragmentação do corpo próprio, para ele vivido como constituído de elementos dispersos, autônomos e descoordenados.

Desse modo, ao chegar ao mundo, o recém nascido não possui um elemento unificador capaz de ordenar seu universo altamente irregular e heterogêneo, isto é, não dispõe de algo que lhe forneça um contorno corporal, que o unifique como sendo UM. O corpo estaria, então, em uma dimensão anterior ao ganho da consistência imaginária, ou seja, à identificação à imagem ideal, unificada e unificante do estágio do espelho.

Em consequência disto, não há a consciência nem de si, nem dos outros, de interior e exterior; enfim, vive-se em um momento de indiferenciação que precede o nascimento do sujeito. Se este estado de prematuridade da criança não fosse levado em conta, seria mais difícil entender a necessidade do processo indidentificatório, o único capaz de explicar o reconhecimento pela criança de sua unidade corporal.

Assim, descrito brevemente este momento anterior ao Estádio do Espelho, serão percorridas algumas palavras para tentar explicar o que é esse estágio, no qual a estruturação do *eu* irá depender da identificação primordial da criança com a própria imagem, o que acabará com a vivência singular designada *fantasma do corpo esfacelado*, através do qual a criança experimenta o seu corpo como algo disperso, não unificado.

²⁷ Termo que o próprio Lacan emprega para qualificar a criança antes que ela utilize a linguagem.

A vivência do corpo despedaçado, anterior à fase do espelho, cede lugar a uma primeira demarcação de si por um processo de identificação ao outro. Lacan (1998, p. 97), em *Escritos* descreve o Estádio do Espelho “*como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a este termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”.

Tal identificação imaginária promoveria, assim, a substituição da vivência do corpo despedaçado pela visão de uma forma *ortopédica de sua totalidade*²⁸ (unificada e completa). É importante ressaltar, porém, que esse corpo não seria um corpo biológico, natural, mas um corpo imaginário, formado pelas inscrições maternas.

A articulação entre a imagem especular (corpo imaginário) e a criança seria possível porque há uma confluência de desejos: desejo materno que se dirige a essa imagem especular tão valorizada (que se trata do lugar de falo²⁹ imaginário) e desejo da criança de satisfazer o desejo materno, vindo a ocupar exatamente este lugar de *falo imaginário*, ou seja, este lugar de objeto do desejo materno.

O “momento” especular pode ser concretizado pela experiência da criança ao perceber a sua própria imagem no espelho. Esta vivência, na concepção lacaniana, ocorrerá basicamente em três tempos que pontuam a conquista progressiva da imagem do corpo pela criança. No primeiro tempo, há uma confusão entre si e o outro, ou seja, inicialmente, a criança percebe a imagem do seu corpo como de um ser real com quem ela busca uma aproximação ou apreensão. Isso se confirma pela relação estereotipada que a criança tem com seus semelhantes. Nesse momento, fica claro que é no outro que a criança se vivencia: “A criança que bate diz que bateram nela, a que vê cair, chora” (LACAN, 1998, p. 116). No

²⁸ Para usar o termo aplicado por Lacan em *O estágio do espelho como formador da função do eu*, *Escritos*, 1998.

²⁹ O *Falo* dentro da teoria lacaniana corresponde a um símbolo de poder e completude. Ele é da ordem simbólica, não redutível ao órgão sexual masculino. Ninguém é possuidor do Falo e, assim, desde as idéias freudianas, o ser humano é concebido como marcado por uma incompletude que o lança numa procura infundável. O símbolo desta falta e, portanto, do preenchimento do vazio que ela produz seria o Falo.

segundo momento, o bebê reconhece que o outro a quem ele percebe no espelho não é uma criança real, mas uma imagem. O terceiro momento, mais importante, a criança não só está ciente de que o reflexo no espelho é uma imagem, mas reconhece-se através dela, ou seja, reconhece a imagem no espelho como sendo a sua própria imagem. Nesta terceira etapa, a criança se encontraria ao nível *imaginário*³⁰ na sua imagem especular, imagem esta marcada pela perfeição e completude, validada pelo olhar e pelas palavras do outro.

Nisso consiste a identificação da criança com a imagem do espelho, que chega a não poder se diferenciar dela, isto é, a se confundir com essa imagem, até que o seu eu consiga se desprender. O estágio do espelho refere-se, portanto, ao momento em que um bebê, diante do espelho, ainda imerso na impotência motora, assume a imagem refletida como sua.

Faz-se necessário destacar que, para que haja o reconhecimento do *infans* nesta imagem especular, é de fundamental importância a intervenção do outro (semelhante), estabelecendo a articulação entre a imagem especular e a criança. Em outras palavras, o bebê percebe a sua imagem porque o olhar da mãe (primeiro representante do Outro) atesta o

³⁰ O conjunto conceitual *real*, *simbólico* e *imaginário* é melhor tratado por Lacan, em seu seminário *RSI* (1974/1975). Neste momento, Lacan afirmou que estes três registros se encontram entrelaçados, a tal ponto que põe em questão até mesmo a sua distinção, ou, pelo menos, a idéia de hierarquia entre eles, compondo o denominado: *nó borromeano*. Nesse *nó*, cada um desses registros, representado por um círculo, deve ser pensado em suas relações com os demais.

O *imaginário* seria o registro do eu, da identificação, da constituição da imagem corporal. Privilegia-se, dessa forma, a constituição do eu (*moi*), através dos mecanismos de identificação alienante com a imagem do outro semelhante (parceiro imaginário) do Estádio do Espelho. Por sua vez, o *registro do simbólico* é o lugar do código fundamental da linguagem. Tal registro imprime ao sujeito do inconsciente (eu - *Je*), que difere da construção imaginária (eu - *moi*), a condição de submissão ao sistema significante, determinando as maneiras de seu vínculo social e, fundamentalmente, suas escolhas sexuais.

Entretanto, o sujeito não está inteiramente representado na ordem significante, ficando algo de sua escritura num para além do significante. Cai-se, portanto, inevitavelmente, num outro registro: o real.

Assim, de acordo com Chemama e Vandermersch (2007, p. 325), o registro psíquico do *real* pode ser entendido como aquilo “que não pode ser simbolizado totalmente na fala ou na escrita e, por conseqüência, não cessa de não se escrever” (Ibid., p. 325). Em vez de designar uma realidade das coisas, o *real* não se liga a nada, está excluído do sentido, é o impossível. Designa um ponto que escapa à realidade ou resiste à simbolização.

Em suma, o real diz respeito à algo que não engana, que se encontra e volta sempre no mesmo lugar, impossível de ser apreendido pela palavra. Para que o real não retorne de uma maneira intrusiva na vida do sujeito, é preciso que seja mantido às margens pelo simbólico.

acontecido. O “eu” (*moi*)³¹ se constitui a partir de uma trama imaginária, adquirindo uma consistência imaginária intermediada pela palavra do outro (semelhante).

Portanto, considerando que o ser humano é, fundamentalmente, um ser de relação, desse modo, o *eu* se constituirá a partir da relação com o Outro Primordial. Esse Outro é, no pensamento lacaniano, uma presença real que responde a uma função simbólica. Assim, o bebê precisa de um olhar que o confirme, que lhe dê uma identidade e lhe diga quem é, viabilizando, assim, o seu ingresso no universo simbólico. Como já foi explicitado no item anterior, para subjetivar-se, é necessária a inserção da criança na linguagem, e essa operação somente se efetiva através de uma presença real, encarnada num semelhante - lugar normalmente ocupado pela mãe (mas não necessariamente).

Assim sendo, a criança somente entrará na fase do espelho (e depois no Complexo de Édipo), se houver, num primeiro momento, o olhar do Outro Primordial. O não olhar desse Outro - e um conseqüente fracasso na instauração da fase do espelho - acarretará, segundo a perspectiva lacaniana, na melhor das hipóteses, dificuldades da criança no nível da relação especular com o outro. O olhar aqui referido significa investimento libidinal, e a não instalação da relação especular, por conta da ausência desse olhar, poderá acarretar patologias que traduzem a não instalação da relação simbólica fundamental, como por exemplo a *síndrome autística*.

Dito isso, cabe esclarecer que apesar do nome e de, em sua obra, Lacan fazer menção à experiência especular (criança diante do espelho), o estágio do espelho não se refere necessariamente à vivência concreta da criança frente a um espelho. O que tal estágio simboliza é um tipo de relação da criança com o outro (seu semelhante), por meio da qual o *infans* constituirá uma demarcação da totalidade do seu corpo. Essa demarcação poderá acontecer tanto em face do espelho, como em face de uma outra pessoa.

³¹ Um eu especular (*moi* e não *je*) que corresponde a uma relação com o si mesmo através de um outro com o qual o indivíduo se identifica e no qual se aliena.

Fazendo uso das palavras de Garcia-Roza (1998, p. 212-213), “o que o *infans* tem devolvido pelo espelho, pela mãe ou pelo outro é uma *Gestalt* cuja função primeira é ser estruturante do sujeito, mas ainda ao nível do Imaginário”. A imagem especular se encontra ainda, portanto, imersa no cenário imaginário, não tendo alcançado toda sua *eficácia simbólica*.

Nesse cenário, não se pode considerar o estádio do espelho como uma fase na qual se dá a constituição subjetiva, pois, como dito, há ainda o domínio do imaginário que produz apenas um *ego especular*. O sujeito será constituído somente quando da passagem do imaginário ao simbólico³², ou seja, através da linguagem. Noutros termos, ao passo que a estrutura simbólica assegura a diferenciação, o imaginário perde-se em jogos de espelhos, e as distinções que faz são efeitos de superfície que ocultam os mecanismos diferenciais de um pensamento simbólico.

Sela-se, assim, o destino alienante de todos aqueles que acreditam ser aquilo que não são, pois são apenas uma imagem (*moi*); imagem esta que não é o sujeito do inconsciente propriamente dito (*Je*), mas que permite ao indivíduo reconhecer-se e denominar-se (identificação imaginária). Ocorre um antecipado domínio imaginário do corpo, por parte da criança, antes dela poder ter um domínio efetivo do mesmo.

Para Lacan (1998, p. 97), fala-se, portanto, de um momento em que o eu se “precipita numa forma primordial, (...) antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”.

No entanto, vale ressaltar que o estádio do espelho não se caracteriza como uma trama exclusivamente imaginária, já que o simbólico fornece suas bases de ancoragem.

³² Então, o simbólico é definido por Chemama e Vandermerch (2007, p. 348) como “uma função complexa e latente que atravessa toda a atividade humana, (...) ligada à função da linguagem e, mais especificamente, a do 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.

Melhor explicando, dizer que o estágio do espelho é um “momento” dominado pelo imaginário, não implica em afirmar que o simbólico esteja ausente.

Como dito, apesar da criança não ter a sua própria fala, ela é falada pelos outros, ela já surge em um lugar marcado simbolicamente. As próprias necessidades do *infans* ganham sentido através do discurso da mãe, que lhe diz: “neném está com fome”, “está querendo a chupeta” etc. Assim, é a mãe que oferece o código à criança, no interior do qual as necessidades infantis vão sendo estruturadas e ganhando um sentido.

Não é demais trazer aqui novamente que Lacan (1998) denomina de Outro, esse lugar do código, da linguagem. Pode-se dizer, portanto, que o imaginário está desde o início submetido ao simbólico e não apenas a partir do momento da aquisição da linguagem pela criança.

Desse ponto de vista, conclui-se que o “momento” especular envolve a relação de três elementos: o *infans*, o outro (semelhante) que suporta a função do espelho e o Outro. Explicando melhor tal relação, tem-se que o Outro é quem detém a *eficácia simbólica*, advogando ao outro, seu representante, o reconhecimento do *infans* na imagem especular. Por sua vez, o outro só poderá exercer a função especular, caso invoque os *poderes simbólicos* do Outro.

Contudo, para poder compreender melhor os possíveis efeitos do sistema da linguagem que viabilizariam uma plena constituição da subjetividade, é preciso avançar um pouco mais na teoria lacaniana, adentrando-se no cenário edípico. Nesse cenário, ocorreria um deslocamento na posição subjetiva da criança, passando da condição de *objeto causa de desejo* (falo imaginário) a de “sujeito de desejo”, em três tempos, conforme a conceituação lacaniana.

O primeiro “tempo” do Édipo corresponde ao momento final do Estádio do Espelho, sendo caracterizado ainda pelo imaginário. Ainda que o imaginário esteja submetido ao

simbólico, não há ainda, por parte da criança, um acesso direto a ele. A criança identificada com a imagem especular, adquire apenas uma primeira inscrição através do *significante do desejo materno* (falo imaginário) para se representar no campo do Outro.

É pertinente destacar que nessa relação inicial a mãe tanto é o *outro*, enquanto semelhante especular com o qual a criança se identifica (dimensão imaginária), como também o *Outro* enquanto aquele que porta o lugar do código (dimensão simbólica), podendo construir na dimensão da linguagem as necessidades do seu filho.

Já foi aqui descrito que no estádio do Espelho há uma relação com a imagem do outro, considerada como uma identificação da qual resulta um eu especular (*moi*). Essa identificação, ao mesmo em tempo que constitui um esboço do eu (*moi*), marca também a perda de si mesmo: ao procurar a si, o que o indivíduo encontra é a imagem do outro.

Esta relação se caracteriza, portanto, por ser *dual*, ou seja, uma relação dual especular com o outro. Não dual no que diz respeito a uma dualidade de indivíduos ou de sujeitos que se relacionam entre si, mas, acima de tudo, marcada pela indistinção entre o si e o outro. Assim, esta identificação alienante terminaria somente quando a relação dual é substituída por um tipo de relação triádica, isto é, com a entrada do pai em cena, instaurando uma distância entre a criança e seu duplo.

Vale esclarecer que esta entrada do pai em cena não se refere à presença do pai singular no cenário familiar. Muito provavelmente esse pai biológico já se encontra presente desde antes do nascimento da criança. Entretanto, o pai que se relaciona com o seu filho desde o nascimento deste não é visto pelo *infans* como algo distinto da mãe e, conseqüentemente, como algo distinto da própria criança. Desse modo, tal como a mãe, o pai funciona como um espelho.

Caracterizada a relação dual criança-mãe, sendo o pai um simulacro da mãe, pode se perguntar o que marca o “momento” aqui descrito como sendo o primeiro do Édipo? A resposta está no que na obra lacaniana é chamado de *ternário imaginário*.

No primeiro “tempo” do Édipo, portanto, não se tem a relação criança-mãe-pai, mas criança-mãe-falo. Na verdade, não é uma relação entre três elementos, mas entre dois: a criança e a mãe. A criança é, pois, o falo, é aquilo que melhor satisfaria o desejo materno, ou seja, obturaria a falta no Outro. Noutras palavras, ela confunde-se com o *objeto causa de desejo do Outro*; “se identifica com a mãe identificando-se com o objeto do seu desejo” (GARCIA-ROZA, 1998, p. 221).

Na fusão com a mãe da qual não é mais que um prolongamento, a criança oferta-se como um “nada”, renunciando à sua própria palavra. Nada falta à mãe, à medida que a criança é tudo para ela, emergindo a *célula narcisismo/mãe-fálica*. Por sua vez, a criança irá se identificar plenamente com este objeto de desejo, isto é, se reconhece como objeto fálico, como o objeto desejado pela mãe.

Identificada com o falo, que se refere a uma imagem de perfeição narcísica, a criança passa a comportar atributos de completude e onipotência. Esse é o momento da perfeição narcísica, no qual a criança não é vista ainda como um sujeito, mas como o complemento da falta da mãe.

Convém ressaltar que é somente pelo fato da mãe se encontrar na posição de sujeito desejante que emerge a possibilidade da entrada da criança na “órbita” do desejo, mesmo que ainda na condição de objeto causa do desejo do Outro.

Entretanto, a criança deve caminhar um pouco mais para ser “socorrida” por uma operação significativa (metáfora paterna), onde haverá a substituição do *significante desejo materno* por um outro: *significante nome-do-pai*, possibilitando uma outra forma de representação do sujeito no campo do Outro. Para vislumbrar esta operação significativa,

deve-se entrar no segundo “tempo” do Édipo e, posteriormente, no terceiro “tempo” do mesmo.

O segundo “momento” do Édipo é marcado pela intervenção do pai como privador tanto da criança como da mãe. Emerge na criança uma suspeita de que talvez não esteja satisfazendo plenamente sua mãe, havendo, assim, um estilhaçamento desta *célula narcisismo/mãe-fálica*. Porque isto ocorre?

Na criança, começa a se desmontar a certeza de ser o falo imaginário, uma vez que surge o *pai interditor*, como um quarto elemento, na triangulação: mãe, falo e filho. Esse pai *terrível*, segundo Lacan (1999), priva a mãe do objeto fálico e priva a criança do seu objeto de desejo por não poder dispor da mãe incondicionalmente, exigindo os seus direitos em relação a esta mãe-mulher (fenômeno denominado por Freud de castração simbólica).

Será esta dupla privação que levará a criança a superar o momento de perfeição narcisista anterior e a ter acesso à Lei do pai. Desta forma, para Lacan (Ibid.), a mãe remonta o filho a uma lei que não é mais propriamente a sua, mas a do pai, assinalando que o objeto de seu desejo pode advir deste lado paterno, lançando o filho nesta direção. Conseqüentemente, quando o *infans* se dirigir para a sua mãe, verá que os olhos dela também estão voltados para o seu pai, chegando a uma difícil conclusão de que não é tudo para a sua mãe, não lhe basta.

O aparecimento deste pai se faz através do discurso da mãe, que o reconhece como representante da Lei. É, portanto, mediado pelo discurso da mãe que o pai exerce a sua dupla proibição; a esta função paterna, Lacan (1999) denomina *Nome do Pai* ou *metáfora paterna*.

Esta intervenção paterna vai reinstaurar a instância do Falo como objeto de desejo da mãe, porém distinto da criança, fazendo a criança deparar-se com a Lei do pai. Para o filho, será essencial ser retirado de sua posição de objeto fálico, substituindo o registro de ser (ser o falo) pelo registro do ter (ter um desejo não mais onipotente, mas limitado), para se engajar na

procura dos objetos cada vez mais afastados do objeto inicial de seu desejo para sempre perdido.

Privada do objeto fálico, que o seu filho representava, a mãe, pela interdição paterna, mostra-se submetida a uma lei que lhe é exterior e passa a “abrir mão” do total usufruto de sua criança.

É importante esclarecer, entretanto, que neste “momento”, o pai é aquele que dita a lei e não aquele que a representa, estando associado a traços de crueldade (o *pai terrível*) e sendo o detentor de um poder arbitrário e desmedido.

Em suma, no segundo “tempo” do Édipo, a *metáfora paterna* alcança a mãe e o bebê. Um significante intervém, o do pai, lei, que produz como efeito de significação a castração deste objeto fálico. O significante *Nome do Pai* surge, portanto, para privar a mãe de ter qualquer fantasia a respeito de possuir o falo na figura do filho; bem como para tirar a criança da posição de ser o falo, de ser o objeto de desejo do Outro primordial (a mãe).

Diante do que fora dito acima, cabe aqui abrir um parêntesis para explicar brevemente a *metáfora paterna*.

De início, a criança não só é colocada no lugar de objeto de desejo da mãe, como também deseja ser este objeto imaginário do desejo materno (o Falo). Assim, nos primórdios, é a própria mãe que “diz” ao filho o que ele deve desejar – que corresponde ao significante (S) da fórmula da metáfora descrita anteriormente. O pai, por sua vez, ao exercer a função de interdição, estilhaçando a célula narcisismo/mãe fálica, possibilita à criança a inscrição de uma falta e a aceitação da Lei, renunciando a onipotência do seu desejo – que corresponde, por sua vez, ao significante (S') da tal fórmula.

Portanto, ao transpor a metáfora como figura de retórica para a metáfora paterna relativa à Psicanálise, tem-se: há uma operação de substituição do significante *Desejo da Mãe* (S) pelo significante *Nome do Pai* (S'), levando o primeiro a cair sob a barra do significado e

a ser recalcado. Será esta operação significativa que irá instaurar o *Lugar da Lei* no interior do código do Desejo Materno, possibilitando à criança a nomeação do seu desejo (acesso a linguagem), mas às custas de renunciá-lo (a ser o Falo), impelindo-o ao inconsciente.

Este fato instala o recalque originário, isto é, a castração exercida pelo pai seria o recalque do desejo de ser o falo que falta a mãe. Melhor explicando, com a linguagem, o desejo é nomeado, surge um símbolo em seu lugar; e ao simbolizar o desejo, o *Nome do Pai* produz, ao mesmo tempo, a divisão do sujeito entre o ser da consciência e o ser do inconsciente.

Em suma, o falo, antes objeto imaginário do desejo materno com o qual a criança se identifica, após ser recalcado e nomeado pelo processo de metáfora, torna-se o *significante do desejo*, permanecendo para sempre perdido e, desta forma, condenando o sujeito a uma eterna busca de um substituto.

Convém ressaltar, que para Lacan (1999), o efeito desta metáfora na mãe também é de fundamental importância, e não apenas na criança. Isso se justifica porque a presença efetiva do pai, em si mesma, não garantirá o suporte da função paterna, sendo imprescindível para isto que a mãe o deseje, investindo a palavra paterna de valor de Lei.

Ao ser mediado pelo discurso materno e, por conseguinte, aceito por ela como representante da lei, o pai passa a representar aquele que limita o poder da mãe, possibilitando a disjunção mãe-fálca/criança/falo. Será apenas através desta castração simbólica que a criança virá a constituir-se como um eu (*je*); e, assim, chega-se ao terceiro “tempo” edípico.

Nesse terceiro “tempo”, o *pai terrível* que ditava a lei de seu arbítrio, termina agora reduzido a apenas um portador da Lei, ou seja, deixa de ser a Lei e passa a ser um representante dela. Além disso, o pai também aparece como permissivo e doador, na medida em que possibilita ao sujeito a assunção de sua identidade sexual.

Assim, ao final do Édipo, a criança conclui que nenhum personagem do cenário edípico possui realmente o Falo; como também, conclui que ninguém é mais a Lei. Tanto o Falo como a Lei estão para além de qualquer pessoa singular. Conseqüentemente, o desejo se constitui desejo numa condição de permanente insatisfação.

Melhor explicando, a Lei passa a ser reconhecida como uma instância exterior ou entidade acima de qualquer sujeito singular. Da mesma forma, o Falo também passa a ser concebido como algo que está acima de qualquer personagem (Falo Simbólico). A criança não mais se situará na posição subjetiva de objeto causa de desejo, mas na de sujeito de desejo, sendo condenada a uma busca permanente daquilo que lhe falta, sem jamais encontrá-lo; inscreve-se a falta estrutural neste sujeito.

Em suma, conclui-se que, no final, nenhum personagem do cenário edípico possui o Falo, ou seja, consegue obturar o seu desejo: todos estão submetidos à castração simbólica. A todos falta alguma coisa e, assim, pode-se dizer que a própria condição do desejo é, paradoxalmente, a sua permanente insatisfação.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar do Édipo ser concebido como passagem ao simbólico que se desenvolve em três tempos, tais tempos têm inícios e términos não datáveis na vida da criança. Em outras palavras, o “momento” edípico é uma estrutura-estruturante e não um estágio de desenvolvimento da psicologia infantil.

É através da linguagem que a criança constituirá, no interior dessa estrutura, sua subjetividade própria. Nas palavras de Garcia-Roza (1998, p.224) “É a linguagem que (...) [possibilitará] à criança romper com o estado de natureza e ingressar na ordem simbólica da família, estabelecer seus limites e a natureza de suas articulações”.

Antes de concluir este tópico, convém pontuar ainda alguns aspectos que dizem respeito à constituição subjetiva e à concepção de sujeito lacaniana.

Sem querer correr o risco de tornar esta descrição teórica repetitiva, vale lembrar que, como já foi visto, a criança não nasce estruturada, vindo ao mundo apenas na condição de ser vivo. Será somente a partir do campo do *Outro*, portanto, que o *infans* se constituirá subjetivamente, campo este definido enquanto lugar da linguagem, realidade discursiva e tesouro de significantes, que precede e é exterior ao sujeito. Nas palavras de Chemama e Vandermersch (2007, p. 361) “efeito da linguagem, [o sujeito] não é um elemento dela: ele ‘ex-siste’ (mantém-se fora) (...)”

O sujeito, para a psicanálise, é entendido como o sujeito do desejo, que, como visto, é um efeito da imersão do *infans* na linguagem. Portanto, na concepção teórica lacaniana, o termo sujeito é introduzido para tornar possível operar com a hipótese do inconsciente, sem que a sua dimensão fundamental de *não-sabido* seja aniquilada. Entende-se, assim, que enquanto que no caso dos estudos lingüísticos saussurianos, há uma força exigindo a supressão do sujeito para que se obtenha o maior rigor científico possível, a psicanálise, por outro lado, já nasce tomando como questão a existência do sujeito.

Este sujeito lacaniano não é

sujeito no inconsciente, imaginando como um reservatório de pulsões, ele é a pulsação, essa fenda por onde algo de não sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência. O sujeito não é nada substancial, ele é momento de eclipse que se manifesta num equívoco (Porge, 1996, p. 502).

O sujeito que se encontra submetido à estrutura da linguagem, apresenta, então, um discurso que não pode ser senão lacunar, isto é, um discurso que não deverá jamais ser tomado como tal, mas como enigma, pois a coincidência do eu (*moi*) e do sujeito do inconsciente (*Je*) é impossível. Para melhor explicar esta afirmação, cabe continuar citando Porge (Ibid., p. 502):

Dizer sujeito do inconsciente é se dar os meios de falar do inconsciente com o inconsciente, sem contradizer o caráter fundamentalmente elíptico e surpreendente do inconsciente; sujeito é esse “ele” de que fala o “eu” quando quer se designar como inconsciente, um inconsciente que não seja um outro “eu”. Ou melhor, o sujeito é a própria divisão entre esse “eu” e esse “ele”.

Assim, adentrando a concepção de sujeito que a psicanálise traz à tona, tem-se um sujeito que não é mais o dono do seu dizer, já que não se pode controlar tudo aquilo que se fala (por exemplo: os atos falhos, lapsos e esquecimentos confirmam esta afirmação): o sentido do que se diz pode ser sempre outro, ou ainda, aquilo que é o mais relevante nunca se diz, escapando irremediavelmente da linguagem.

Nesta linha de raciocínio, é possível afirmar que a experiência do inconsciente ensina que o ser falante não poderá dominar outro discurso senão aquele em que ele é incapaz de dizer explicitamente seu desejo. Foi, portanto, focalizando o campo do inconsciente, com os seus específicos mecanismos de funcionamento, em detrimento do campo da consciência, que a psicanálise chamou a atenção para o fato de que o “sujeito cartesiano” não era mais capaz de dar conta da sua própria “morada”, à medida que tropeçava, inevitavelmente, nas armadilhas obscuras de um outro tipo de sujeito: “o sujeito do inconsciente” - terceiro grande golpe ao narcisismo da humanidade.

Diante destas questões relativas à concepção de sujeito do inconsciente, à constituição da subjetividade, à linguagem e ao outro, De Lemos encontrou um suporte teórico que a possibilitasse responder à questão da compatibilidade entre uma concepção de sujeito e de língua.

Essas questões levam De Lemos (2002) à noção de *captura*, que, como dito, a aproxima ainda mais da Psicanálise lacaniana. No que concerne à criança, então, ela é um corpo a ser feito sujeito a partir de sua captura pelo funcionamento da língua. Note-se que não se supõe à criança nem um saber prévio, nem uma condição perceptual ou cognitiva que governe seu acesso à linguagem. Toma-se, assim, distância tanto do indivíduo da espécie (do inatismo) quanto do sujeito epistêmico diante da língua como seu objeto. Como se vê, esta proposta teórica põe em xeque, ao mesmo tempo, a percepção e o conhecimento da criança sobre a língua.

Neste cenário teórico, o termo *captura* tem a função de abreviatura de processos de subjetivação por *efeito da língua* que, considerada em seu funcionamento simbólico, não só significa o sujeito, como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou (Ibid.). Este passo, que emerge de um impasse que a fala da criança coloca ao investigador, é fundamental para o estabelecimento das bases de uma reflexão que articula o funcionamento da língua, instituído pela Lingüística (a lingüística saussuriana, no caso), e o sujeito, ao mesmo tempo em que instaura uma posição para o outro.

O tópico a seguir tem, portanto, como objetivo, descrever tais reflexões que permeiam a concepção teórica interacionista de base estruturalista de De Lemos, bem como os principais conceitos dessa concepção. Será destacada também a importância fundamental que a leitura de Lacan e dos lingüistas, mais particularmente, Saussure e Jakobson, teve na elaboração da referida concepção teórica.

1.3 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

O objetivo desta seção é apresentar e discutir uma hipótese sobre a aquisição de linguagem, genericamente chamada de *interacionismo*. Entretanto, considerando que o termo *interacionismo* é usado para referir a diferentes vertentes teóricas, faz necessário esclarecer qual concepção de interacionismo será aqui adotada.

De fato, tanto *interacionismo*, como *interação* são termos utilizados livremente na área de Aquisição da Linguagem, principalmente, quando se pretende dizer algo sobre a relação mãe-criança; ou, mais precisamente, quando se compreende a fala da criança enquanto dependente da fala do outro.

Nesse contexto, Lemos (2002, p.152) assinala que as abordagens interacionistas:

partem justamente da constatação de que a fala da criança, pelo menos nas primeiras fases do desenvolvimento, é tanto material quanto formalmente dependente da fala do adulto, pode-se dizer que, mais especificamente, do Outro Materno. Em suas teorizações, elas tiram proveito (...) do fato de que a criança “cita” o outro.

Ao fazer uso de “teorizações” (no plural), na citação acima, Lemos parece ressaltar que tais abordagens estariam “tirando proveito” de um mesmo fato: de que a criança cita a fala do outro. Acrescenta-se a este ponto de vista as palavras de Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 117) que dão realce ao *interacionismo* enquanto “termo equívoco, porque ele, de fato, recobre vertentes muito diferentes entre si”.

Na concepção interacionista proposta por Cláudia de Lemos³³ está em questão o *outro-falante*, sendo esta uma diferença radical, em relação aos outros *interacionismos*. Assim, pode-se dizer que “a oposição entre *outro-social* e *outro-falante* abre a fenda do **corte**

³³ Em sua tentativa de compreender a mudança que ocorre na criança de uma condição de não falante para uma de falante de sua língua, Cláudia de Lemos realiza um *esforço de teorização*, isto é, propõe um conjunto de hipóteses e proposições originais que decorreram de um compromisso e de um reconhecimento: do compromisso com a fala da criança e do reconhecimento da ordem própria da língua. Nesse *esforço de teorização* a referida autora, de 1979 até o final dos anos de 1990, coordenou o Projeto de Aquisição da Linguagem da UNICAMP. Depois de Cláudia de Lemos, o Projeto de Aquisição da Linguagem prosseguiu e tem sido coordenado por Maria Fausta Pereira de Castro e lá está também Rosa Attié Figueira, ambas do primeiro grupo de pesquisadoras do Interacionismo. Além delas, Ester Scarpa, Maria Cecília Perroni e Célia Carneiro pertenceram ao referido grupo. Assim, tal *esforço de teorização* persiste por quase 30 anos.

que separa este interacionismo dos demais” (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 118, grifos de autor). A partir deste ponto, então, será utilizado *Interacionismo* (no singular) para designar a teoria que será usada como fundamentação para o presente estudo.

Para melhor apreender esta distinção cabe ressaltar que quando se enfatiza o outro social, privilegia-se uma relação intersubjetiva, ou seja, uma relação dual e, por isso, fala-se em díade mãe-criança. Fica-se, portanto, imerso em um contexto no qual a interação é sinônimo de comunicação. Dessa noção de comunicação, faz parte a necessidade de *troca de informações entre sujeitos*, ou seja, precisa haver *conhecimento mútuo* entre os indivíduos em interação, há que se *negociar pontos de vista*.

A linguagem é, dessa forma, compreendida como um instrumento da comunicação, ou melhor, um veículo expressivo de conteúdos internos, mentais. Nesse cenário teórico reina *o sujeito epistêmico*: aquele em controle da linguagem, que quer informar intenções e emoções.

Em suma, ao voltar-se para a interação mãe-criança, fecham-se os olhos para o jogo entre falas. Em outras palavras, volta-se para a dinâmica de tal interação e não para algo que tanto chamou a atenção dos estudiosos da linguagem que seguem as idéias de Cláudia de Lemos: o fato da criança repetir/citar a fala do outro. Nessa medida, viram-se as costas para o fundamental: para a fala da criança.

Ressalta-se que, segundo Lier-De Vitto e Carvalho (Ibid., p. 120) quando se investe em uma “explicação pela via de *processos intersubjetivos*, é teoricamente necessário que eles sejam assumidos como **determinação**”, isto é, como força fundante do sujeito e da linguagem, uma vez que o outro e sua relação com a fala da criança ocupam lugar central.

O problema da inconsistência teórica nas propostas interacionistas que focam os processos intersubjetivos estaria, portanto, no fato de tais processos, para essas propostas, não participarem da aquisição da linguagem que é entendida como uma atividade cognitiva: é a

criança que analisa, segmenta e internaliza a fala do outro, ou seja, é ela que se apropria da linguagem como um objeto de conhecimento. Assim, tais propostas se fragilizam enquanto modelos de aquisição da linguagem. Estas considerações críticas são características da teorização interacionista desenvolvida por Cláudia de Lemos e pesquisadores a ela filiados.

A referida teorização questiona ainda a tradição das teorias em aquisição de linguagem de descrever a estruturação sentencial na fala de crianças. Com essa tradição, erros e imitações são descartados, uma vez que não representariam um conhecimento categorial, gramatical.

Diferentemente, para o interacionismo de referencial estruturalista desenvolvido por De Lemos, os enunciados produzidos pela criança, no início do processo de aquisição da língua, não seriam analisáveis em termos de categorias lingüísticas. Em outras palavras, trata-se da *resistência* que a fala da criança, como enigma, ou seja, como diferença radical em relação à fala do adulto, opõe ao investigador.

Em vez de regularidades, em tais enunciados, De Lemos (2002), chama a atenção para a heterogeneidade sob a forma de fragmentos tomados da fala do adulto. Melhor explicando, a referida autora caracteriza a fala da criança como indeterminada e singular.

Singular por se constituir numa trajetória única, vivida por cada sujeito igualmente único. Indeterminada por resistir à descrição lingüística, assim como, por revelar sua dependência ao *diálogo* (BAKKER FÁRIA, 2002, p. 36).

Assim sendo, nessa perspectiva teórica, destaca-se o papel do **outro** adulto durante o processo de aquisição da primeira língua, visto que caberá a esse outro atribuir um sentido à fala infantil. Há, portanto, uma preocupação com a relação entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto, ou seja, com a dependência que os enunciados da fala da criança tem com relação ao enunciado anterior e ao posterior do adulto na seqüência do diálogo.

O fragmento de diálogo abaixo entre mãe e filha, analisado por Carvalho e Avelar (2002, p. 55-56), parece ser um bom exemplo para se pensar sobre esta dependência.

(C = 1 ano, 4 meses e 7 dias)
 C.: piu, piu
 M: O piu piu? Ah! Vamos contar pra C. o que você viu lá na casa do vovô Zezinho.
 O que você viu lá?
 C.: *co*
 M: Cocó! O que mais?
 C.: *Poba*
 M: A pomba! Que mais você viu? Conta para C. (mostrando num livrinho).
 M: Você viu esta cocó lá na casa do vovô?
 C.: vovô
 M: Viu! O que mais você viu lá? Isto aqui.
 C.: *iau*
 M: O au au. [...]

Importa notar a impossibilidade de se analisar a fala inicial fragmentária e repetitiva de C. isoladamente. O que quer dizer, por exemplo, *co*, *poba* e *iau*, fora do diálogo? Já com o todo, dentro de um contexto no qual a mãe pergunta a criança sobre o que foi visto na casa do seu avô, ainda que não esteja dentro dos padrões da língua constituída, esta fala da criança torna-se *interpretável*. Como se vê, buscando dar sentido aos enunciados insólitos da criança, a mãe os relaciona a outros termos que compõem enunciados sobre a casa do avô da menina (*cocó*, *pomba*, *au au*).

Destaca-se que apesar de indeterminadas do ponto de vista categorial, essas falas são dialogicamente determinadas (estão em relação com a fala do outro). Fazendo uso das palavras de Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 124), no Interacionismo,

interação é diálogo e é **proposição problemática**, de que derivam conseqüências teóricas: (1) o reconhecimento da **opacidade dos enunciados** e, necessariamente, da insuperável **não-coincidência** entre falantes. Disso decorre que (2) **diálogo e interpretação** são termos que se implicam mutuamente.

Reforça-se, assim, a *dependência dialógica da fala da criança à fala do adulto*. É, portanto, dessa constatação empírica que vem o nome interacionismo. Vale explicitar que, em torno da escuta destes fragmentos indeterminados e enigmáticos— bem como das questões

teóricas e metodológicas advindas dessa escuta –, nasceu o Projeto de Aquisição de Linguagem, no IEL/UNICAMP.

Na abordagem teórica em foco, o diálogo assume, portanto, uma relevância tanto metodológica quando teórica no estudo da aquisição da linguagem.

Por isso mesmo, em um primeiro momento de construção de seu trabalho teórico, De Lemos (1992) elabora a noção de *processos dialógicos*, visando mostrar a congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto. Tais processos, constitutivos do diálogo e, conseqüentemente, da aquisição da linguagem, seriam a *especularidade*, a *complementaridade* e a *reciprocidade*.

Nesse momento, De Lemos (Ibid., p. 113), define a especularidade como processo de “incorporação pela criança de parte ou de todo enunciado adulto”, já no que se refere ao processo de *complementaridade*, a referida autora assinala que ele é

representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma ‘sentença’ (DE LEMOS, 2002, p. 46).

Por fim, o processo de *reciprocidade* foi definido como a “retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e completaria a sua” (Ibid., p. 47).

Os diálogos abaixo ilustram os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade, nessa ordem.

- (1)
 M. mãe; L: criança (1;9) (De Lemos, 2002, p. 46)
 M. **Quer** descer?
 L. **Qué.**
 M. Você quer **descer**?
 L. **Decê**
- (2)
 M. Do que você vai brincar?
 L. **Nenê/nenê**
 M. Nenê, **ahm**?
 L. **Nenê intá.**
 M. **Nenê vai bintá?**

L. É/**nenê bintá**

(3)

L. **Decê Decê**

M. Você quer descer?

L. Qué.

Desse modo, é possível observar, no primeiro diálogo, que as respostas de L. são incorporações de parte do enunciado da sua mãe, constituindo, portanto, um espelhamento no qual se reconhece a relação entre os enunciados. No exemplo dois, parece que **nenê** vem completar **intá**, o que nos remete à complementaridade. É no diálogo três que se pode falar em reciprocidade na medida em que o **decê** aparece na fala infantil em iniciativas da criança para sair do cadeirão no qual se encontrava.

Entretanto, esta formulação inicial durou pouco e já no segundo artigo sobre o tema o processo de especularidade toma outro rumo, sendo os processos de complementaridade e reciprocidade reduzidos a efeitos secundários, pois ambos se dão através da especularidade.

Explicando melhor, no segundo exemplo, **intá** vem do enunciado da mãe e reaparece em **nenê intá/nenê bintá**, não deixando de ser um processo de espelhamento, ou seja, um retorno da fala da mãe na fala da criança. A esse efeito dá-se o nome de *especularidade não imediata ou diferida* que também parece ser o caso do terceiro exemplo no qual L. inicia o diálogo fazendo novamente uso de fragmentos da fala da mãe.

Considerando, então, que a abordagem interacionista proposta por De Lemos caminhou e ressignificou a especularidade, convém tecer mais algumas considerações sobre esse processo que, segundo Arantes (2001, p. 253), é entendido como “fundante/determinante da entrada da criança na linguagem”.

Inicialmente, cabe destacar que a especularidade é compreendida como um processo diferente da imitação, isto é, de uma simples *reprodução* pela criança de um comportamento do adulto. De Lemos (1995a), justifica essa diferença uma vez que a especularidade está

relacionada com a noção de reflexo ou de espelho, isto é, ao jogo dialógico, de incorporações mútuas entre a fala do adulto e da criança, trazendo a idéia de *imitação recíproca*.

Essa idéia de imitação recíproca, ao ressaltar a face reversível da imitação, permite, segundo Arantes (2001) considerar a especularidade como processo constitutivo e não de aprendizagem.

Na especularidade, a relação da criança não é estritamente com o outro, “mas com sua fala e nela é suposta a língua” (Ibid., p. 255). É nesse sentido que De Lemos (2002) compreende o outro como instância do funcionamento da língua, ou melhor, como representante de um funcionamento lingüístico-discursivo ao qual se encontra alienado. A língua que vem do outro, nesse sentido, “não coincide com ele, e revela um funcionamento que lhe é anterior” (BAKKER FARIA, 2002, p. 40).

Assim sendo, de acordo com Arantes (2001), ao ressignificar o conceito de especularidade, faz-se valer a língua, ou seja, as leis de referências internas da linguagem. Processos metafóricos e metonímicos, que serão posteriormente aqui retomados, são alçados como explicativos do processo de aquisição de linguagem.

Como se vê, o conceito de especularidade não é mobilizado para descrever os movimentos da interação social propriamente dita, mas para assinalar a relação entre os enunciados infantis e os do adulto. Não é demais repetir que a relação da criança não é com o outro “socius”, mas sim com a língua/fala dele, sendo o espelho compreendido, desse modo, como a língua na fala do outro (LEMOS, 2002). A concepção de *interação*, dessa forma, é assumida como *triádica* (não mais diática).

Em outras palavras, como dito, recusa-se a concepção de interação como uma relação criança-outro (dual), apontando, assim, para uma *estrutura triádica* da qual fazem parte a criança, o outro e a língua - o espelho. Esse “terceiro”, por sua vez, se mostra, de forma

privilegiada, através dos erros – *produções estranhas* -, ou seja, opera substituições e torna a fala da criança *diferente* da fala do adulto (mesmo na especularidade).

O espelho, portanto, em sua alteridade, leva à produção de uma combinatória singular que retorna na fala da criança através dos erros. Em suma, o conceito de 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), excluindo o conceito de sujeito psicológico, isto é, de sujeito fonte do seu dizer.

Afastada fica, portanto, a noção de sujeito epistêmico, suposta na grande maioria dos estudos em aquisição de linguagem, que remete a idéia de conhecimento, uma vez que a especularidade ressalta a indeterminação categorial da fala da criança. Dito de outro modo, “nem a forma, nem a intenção e nem o sentido são prévios para a criança, eles dependem do outro para se constituírem” (BAKKER FARIA, 2002, p. 38),

Cabe destacar ainda que o processo de especularidade vem dar conta não só da constituição da fala da criança, mas sobretudo do próprio sujeito. Assim, como ressalta De Lemos, (1995a, p. 18), a mãe não interpreta apenas a fala da criança, mas interpreta a criança, colocando

[...] sua fala, gesto, olhar, movimento num texto, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se dê apenas a posteriori – na fala, no gesto, na relação da criança com o ‘mundo dos objetos’”.

Fazendo uso das palavras de Bakker Faria (2002, p. 40), conclui-se, portanto, que dentro da abordagem teórica de base estruturalista, “a língua deixa de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera para expressar um sentido prévio, para se transformar em lugar de constituição, tanto da sua fala como de si mesma”. A aquisição da linguagem, nessa concepção, teria como produto, então, não apenas uma língua internalizada mas um sujeito constituído pela linguagem.

Assim, De Lemos (2002), propõe que se compreenda a mudança de *infans* para falante como uma questão de relação criança-língua, como mudança de posição da criança em relação à língua, devendo ser “(re)pensada a especularidade – como ‘porta de entrada’ na linguagem, como posição primeira da criança na língua/fala – sem ela não haverá sujeito nem fala da criança. Para falar, a criança incorpora pedaços da fala do outro e *nessa fala* se aliena” (ARANTES, 2001, p. 256).

Para isso, como visto, De Lemos (2002), tomando como referência, dentre outros, teóricos como Saussure e Jakobson, no campo da lingüística estrutural, e Lacan, na esfera da psicanálise, elaborou uma concepção estrutural acerca do fenômeno da aquisição da linguagem. Nessa concepção, a referida autora concebe a aquisição de linguagem como *mudanças de posição em uma estrutura*. Tal mudança, do ponto de vista lingüístico e subjetivo, ocorre dentro de uma estrutura triádica composta dos seguintes pólos: **outro** (como instância representativa da língua), **língua** (em seu funcionamento) e **criança**.

A mudança ocorrida na fala da criança repele, nessa concepção, a idéia de desenvolvimento, de ordenação em estágios, bastante difundida na Psicologia. Melhor explicando, tal mudança não se qualifica nem como acúmulo nem como construção de conhecimento. Trata-se de uma mudança que é conseqüente da *captura* da criança pelo funcionamento da língua, captura esta, entendida por De Lemos (2002, p. 55) como “estenograma ou abreviatura de processos de subjetivação”.

Não seria demais relembrar que o reconhecimento dessa função de *captura* pela língua implica, assim, em uma noção de sujeito como estando imerso em um sistema lingüístico que lhe é anterior; ou seja, implica em inverter a concepção de aquisição da linguagem como a de um sujeito que se apropria de um objeto de conhecimento. Portanto, significa atribuir à linguagem uma anterioridade lógica em relação ao sujeito que é “capturado

por um funcionamento lingüístico discursivo que não só [o] significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (Ibid., p.55).

Sob efeito das idéias lacanianas, o sujeito que comparece no trabalho de De Lemos é exatamente aquele realçado pela noção de *captura*, ou seja, de centro de captação, o sujeito passa a capturado. Nesse contexto teórico, a referida autora ressignifica, no seu trabalho, a concepção de *criança* e de *mudança*. “A criança está numa estrutura e é, enquanto *vir-a-ser*, falada pelo outro-falante - *instância da língua constituída* – e, portanto, pelo Outro-língua” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 136).

É a linguagem que precede e determina a transição da criança do estado de *infans* para o de falante. Noutros termos, a criança é *capturada* pela linguagem, atravessada e significada pela fala do outro.

Segundo De Lemos (2006, p. 28) sua proposta vai no sentido de

Definir a aquisição de linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e *a parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um *corpo pulsional*, i.e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação³⁴.

A “criança falada” é concebida, então, como *corpo pulsional* (corpo interpretado) e não um indivíduo: organismo e sujeito não-coincidem. Importa explicar que De Lemos (2002) introduz a expressão *corpo pulsional*, tomando como referencia Lemos (1994) que, a partir da psicanálise, afirma que

A diferença entre o corpo biológico da urgência e o corpo pulsional se dá precisamente pelo fato de que num caso há a suposição de algo independente da linguagem e que constitui uma realidade última do homem [...], enquanto no outro o real do corpo está articulado na e pela linguagem (Ibid., p. 25).

³⁴ Nessa citação, convém esclarecer que De Lemos, C. (2006) faz uso de dois conceitos saussureanos, a saber: *langue* e *parole*. Para Saussure (2004, p. 27), como visto, *la langue*, ou seja, *a língua* “é social em sua essência e independente do indivíduo”. Já no que se refere à *parole*, isto é, *à fala*, o referido autor a define como a “parte individual da linguagem”. Essas duas partes da linguagem são estreitamente ligadas e se implicam mutuamente; “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (Ibid., p. 27).

Entende-se, assim, porque, para Lier-De Vitto e Carvalho (2008), a noção de “período crítico da aquisição” – que é intimamente ligada à idéia de *crescimento do organismo* - não é uma questão para o *Interacionismo*. A idéia de *aquisição*, como dito, cede lugar à concepção de uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de *captura*.

Na trajetória lingüística infantil, portanto, muito embora não se possa falar em superação de uma posição em relação às outras, são delimitadas três posições diferentes pelas quais passa a criança. Na primeira posição, há uma dependência, ou mesmo um espelhamento da fala da criança em relação à fala do outro adulto (**dominância do pólo do outro**), na segunda posição é o **funcionamento da língua que exerce domínio** e na terceira posição há o **predomínio da relação do sujeito com a sua própria língua**.

Nessa proposta, portanto, as mudanças de posição são explicadas a partir da dominância de um dos pólos (outro, língua, criança).

Porém, o que movimenta tais mudanças? Uma resposta teórica vislumbrada por De Lemos (2002), para explicar como a criança adquire linguagem vem de uma releitura da noção de funcionamento metafórico e metonímico, formulada por Jakobson (1969/2003) e relida por Lacan (2002), trazendo, assim, a concepção de processos metafóricos e metonímicos, as *leis de composição interna da linguagem*.

Em outras palavras, para a referida autora, a partir do efeito de substituição (metáforas) e da combinação/contigüidade (metonímias), é possível apreender os movimentos que caracterizam a mudança na fala da criança. Nas palavras de De Lemos (2002, p. 52), então:

Esses processos, definidos o primeiro pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e o segundo pela combinação ou contigüidade na relação de um termo a outro, ao serem nomeados como ‘metafóricos’ e ‘metonímicos’, (...) apontavam para um efeito para além dessas propriedades, (...) [ou seja], permitiriam apreender a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança.

Nota-se que, enquanto as relações sintagmáticas e paradigmáticas, no CLG (SAUSSURE, 1916/2004), explicam um movimento da língua, sendo compreendidas como leis de funcionamento lingüístico, nos textos de De Lemos (2002), os processos metafóricos e metonímicos se transformam em *mecanismos de mudança*. Para Silveira (2006), tais processos parecem ser trazidos por Cláudia de Lemos (1992), no artigo intitulado *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*, para ordenar as referidas relações (sintagmáticas e paradigmáticas) e não para dar visibilidade a elas.

Para justificar a escolha por esses processos enquanto mecanismos de mudança na aquisição da língua materna De Lemos (1995b, p. 11) assinala que a

conjugação da generalização (no eixo sintagmático) com a restrição (no eixo paradigmático) é suficiente para explicar, no quadro do estruturalismo, a formação de classes e categorias morfológicas ou morfossintáticas a partir do eixo associativo, e até mesmo da estrutura da sentença enquanto domínio em que se articulam termos e posições, a partir do eixo sintagmático. Enfim, um funcionamento que, aparentemente, garante a estabilidade da significação. É justamente a nomeação desses eixos como pólos ou processos metafóricos e metonímicos que vai permitir lidar com a ruptura dessa estabilidade.

Essa citação traz à tona, portanto, a suficiência das relações paradigmáticas e sintagmáticas para explicar um certo funcionamento da língua, tão bem quanto os processos metafóricos e metonímicos. Entretanto, tais processos ganham maior realce, justamente por apresentarem a possibilidade de incluir a *fala individual*.

Nesse sentido, será na fala da criança que a vantagem dos referidos processos ficará mais clara, uma vez que, ao apontar o funcionamento destes nas produções verbais infantis, possibilita-se realçar a fala enquanto lugar de emergência do sujeito. Convém ressaltar, contudo, que De Lemos (Ibid.) não deixa de insistir na língua imbricada na fala. É nesse contexto que a autora destaca que a fala da criança encontra-se submetida à fala do outro, sendo por meio da ruptura a tal submissão que se pode sustentar que houve algum dos processos metafóricos e metonímicos.

Melhor explicando, a criança, entre duas cadeias de fala do adulto, deixa saltar algo que, modificado, é distinto daquilo que estava presente nessa fala; contudo, esta novidade guarda a fala do adulto. A fala da criança pode, então, ser entendida como *testemunho do sujeito*. A interação, ou as relações, aqui não seria entre sujeitos, mas entre cadeias, podendo promover a emergência de um sujeito. (SILVEIRA, 2006)

Na abordagem teórica interacionista, pretende-se, assim, explicar as mudanças na fala da criança a partir do efeito de processos lingüísticos. Pode-se dizer, desse modo, que De Lemos (2002) traz a língua para o centro de sua teoria sobre a aquisição da linguagem. Língua esta que responde tanto pela possibilidade de haver fala, quanto pela de haver falante, ou seja, as formas de funcionamento lingüístico respondem, também, pela subjetivação.

A partir de um retorno à Lingüística saussuriana, como visto, o estatuto da interação pôde ser redefinido, abrindo a possibilidade de colocar em questão os efeitos produzidos sobre a noção de sujeito a partir do reconhecimento da incidência da ordem própria da língua sobre os fenômenos subjetivos.

Assim, será por efeito dos processos metafóricos e metonímicos que a criança ocupará posição frente à fala do outro, à língua e à sua própria fala. No que se refere a esse efeito que tais processos apresentam nas três diferentes posições, vale explicitar mais claramente cada posição.

Na *Primeira Posição*, os referidos processos regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro-adulto. Explicando melhor, nesta posição a fala da criança é marcada por um caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais, sendo dependente da fala/interpretação do outro materno. Nesse sentido, tal dependência pode ser observada tanto na presença de fragmentos da fala do outro na fala da criança, como no reconhecimento pelo outro dessa fala, ou seja, na interpretação que esse outro fornece quando diante dos fragmentos indeterminados.

Convém ressaltar, entretanto, que, como mencionado anteriormente, apesar da criança se encontrar numa condição de dependência em relação à fala do outro, ou seja, de espelhamento desta fala, isto não implica em uma assimilação do tipo reprodutivo dos enunciados do outro. Isto se justifica porque, desde o início, existe “uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (De Lemos, 2002, p. 57).

“Semelhança” e “diferença” são, portanto, faces alternativas de uma subjetividade emergente. Em outras palavras, os aspectos subjetivos dessa posição estrutural podem ser reconhecidos tanto na identificação da criança com a fala da mãe, incorporada por ela, quanto na não coincidência entre seus enunciados.

O seguinte diálogo entre mãe e criança, descrito por Lemos (Ibid., p.57), ilustra essa posição:

Ex: (Criança entrega para a mãe uma revista – C: criança e M: mãe)
 C: Ó nenê / o auau
 M: **Auau?** Vamo achá o auau ? Ó, a moça tá **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, moço, carro, **telefone**.
 C: **Alô ?**
 M: **Alô**, quem fala ? É a Mariana ?

A partir desse exemplo, cabe chamar atenção para o retorno, na fala da criança, de parte dos enunciados usados pela mãe, marcando, como dito, a **dominância do pólo do outro** nessa primeira posição. Retorno este que, como foi antes apontado, permite ir além da semelhança entre fala da criança e fala da mãe, pois os significados dos enunciados das crianças não estão implícitos nestes, ou seja, convocam uma interpretação do outro para significá-los e permitir a coesão e progressão do diálogo.

Essa *não-coincidência* é melhor observada na relação entre os enunciados **tomando banho** na fala da mãe e **ava** na da criança e entre **telefone** e **alô**, apontando para uma relação entre significantes, ou seja, para o funcionamento lingüístico.

Assim sendo, pode-se dizer que, no referido exemplo, o efeito da fala do outro na fala da criança é representado como um processo metonímico, isto é, quando a palavra **telefone** na fala da mãe convoca **alô**, tem-se indícios de que a criança se ancora em fragmentos que fazem parte de outro texto ou cena no qual esta relação – telefone/alô – se faz presente.

Dito de outro modo, as relações estabelecidas entre os termos destacados no referido exemplo mostram como e quanto à coesão e progressão do diálogo estão ancorados na fala/interpretação da mãe, ou melhor, como fragmentos que se encontram nas produções verbais das crianças são como *vestígios metonímicos* de cadeias que ganham determinação na interpretação do outro.

No que se refere à *Segunda Posição*, por sua vez, é o domínio do funcionamento da língua ou da vigência de processos metafóricos e metonímicos que a caracteriza. Em outras palavras, há um predomínio do cruzamento de cadeias verbais, na fala do sujeito (LIMA; CARVALHO, 2001). Cruzamento este que ocorre a partir de relações de contigüidade ou de aproximações entre cadeias (processos metonímicos) e de substituições (processos metafóricos), dando lugar a uma heterogeneidade da fala da criança.

No entanto, essas cadeias que se cruzam e se substituem na fala da criança não ocorrem de forma aleatória, em vez disso,

seria a história da relação discursiva entre o adulto (mãe) e a criança – ou melhor, a história de uma experiência discursiva compartilhada – que o movimento da língua faria retornar, de maneira constante e diferente, nos enunciados infantis, [fragmentos da fala do adulto] [...] (CARVALHO; ROZENTAL, 2005, p. 60).

Com a mudança para a segunda posição, os *erros* tornam-se bastante visíveis na fala da criança, o que aponta para uma combinação mais livre da língua. Segundo De Lemos (2002), tais erros indicam, portanto, uma mudança de posição da criança em relação à língua,

ou seja, indicam que a criança se desloca da posição inicial de total submetimento ao outro, para uma posição na qual se submete ao funcionamento da língua

Nesse sentido, observa-se na segunda posição que, diferentemente da primeira, são produzidas “formações estranhas/erros” e não repetições do enunciado do outro. Tais formações se apresentam como o entrecruzamento de estruturas lingüísticas, intromissão das cadeias latentes na cadeia manifesta.

Para De Lemos (2006, p. 29)

os aspectos subjetivos dessa posição estrutural podem ser reconhecidos tanto na identificação da criança com a fala da mãe, incorporada por ela, quanto na não coincidência entre os significados de seus enunciados. Em outras palavras “semelhança” e “diferença” são faces alternativas de uma subjetividade emergente.

É interessante notar que os “erros” produzidos pela criança, continuam presentes em sua fala, apesar das correções realizadas pelo adulto, o que aponta para uma impermeabilidade da criança ao pedido de correção/esclarecimento do interlocutor. Parece, dessa forma, que a criança não *escutaria* o outro e, nem tampouco, *escutaria* a si mesma.

O episódio abaixo citado por Carvalho e Rozental (2005) pode ser trazido como exemplo desta segunda posição.

(C mantendo manter em pé um boneco de plástico)
 C: Vamo **tilá** ele de pé.
Tila ele de pé.
 Aí, eu seguro, tá encostado?
 (um pouco mais tarde)
 C: **Põe/põe** minha aqui o **péto**.
 M: Que pé?
 C: Ah, **ugustado** assim.

Nesse episódio, parece que uma cadeia (*pôr ele de pé*) teria convocado, na fala da criança, uma outra cadeia (*tirar ele do lugar*), provocando o cruzamento e a segmentação de blocos, como na substituição do termo *pôr (em)* pelo de *tirar (de)*, que pode ser visualizado na produção “*Tila ele de pé*”.

Assim, é possível observar nesse exemplo que os erros/produções estranhas destacados se constituíram como estruturas novas e singulares a partir do funcionamento metafórico e metonímico sobre uma diversidade de experiências discursivas ao longo da história dialógica entre a mãe e a criança.

Por fim, na *Terceira Posição*, há uma outra face do processo de subjetivação, aquela relacionada à posição em que o **pólo dominante é o sujeito falante**. Nessa posição há, então, um sujeito que *escuta* a própria fala.

Em contraposição à segunda posição, na terceira ocorre uma diminuição dos vários tipos de erro, pois a criança passa a demonstrar um reconhecimento do erro em sua fala, resultando em substituições que aproximam a fala infantil da fala do adulto.

Nessa posição, portanto, a fala da criança é permeada de pausas, reformulações e correções, decorrentes das reações de estranheza do adulto diante dos erros/formações estranhas cometidos pela mesma. Para representar tal posição estrutural, pode-se referir ao seguinte exemplo, descrito por De Lemos (2002, p.61):

Uma amiga (T) da mãe da criança (V) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, mas ficou faltando um.

V: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T: O que, Verrô ?

V: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T: O que, Verrô ? eu não entendi.

V: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

Nesse exemplo, é possível notar que as substituições sucessivas de expressões, por parte da criança, refletem o próprio reconhecimento do seu erro. Além disso, parece que a criança passa a perceber as reações de estranheza por parte do adulto frente aos seus *erros*, o que também contribui para a reformulação destes.

Assim sendo, é somente na terceira posição que a criança se torna capaz de reconhecer a diferença entre a sua própria fala e a fala do outro, visto que ela passa a escutar a

sua própria fala, percebendo o efeito que as substituições realizadas nesta podem vir a ter para si mesma e para o seu interlocutor.

Contudo, é importante destacar que esse reconhecimento da discrepância entre o que diz e o que deve dizer, segundo De Lemos (2002), não poderia ser atribuído a uma capacidade metalingüística da criança. A autora acrescenta que:

Outro sinal importante da impossibilidade de pensar esses fenômenos como evidência de conhecimento é o fato de que, no que concerne à terceira posição, eles são o espaço em que se manifesta a heterogeneidade. Ou melhor, pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se faria necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários, não sendo, portanto, previsíveis, como a noção de metaconhecimento, ou mesmo monitoração da fala, o exigiria (Ibid., p. 62).

Embora as três posições, acima discutidas, pareçam ser cronologicamente ordenadas, faz-se necessário ressaltar que a mudança de uma para outra não implica em desenvolvimento em uma seqüência linear e ascendente de estágios de conhecimento (nos moldes, comumente, sugeridos pela psicologia). Em vez disso, essas posições estruturais em relação à língua não estão ausentes na fala do adulto e permanecem como possibilidade na estruturação subjetiva da pessoa ao longo de toda a sua vida.

Isso pode ser em parte explicado, segundo De Lemos (1999), pela própria heterogeneidade e imprevisibilidade da fala infantil que impossibilitam que uma seqüência de emergência de regras lingüísticas possa ser detectada.

Para dar conta dessa fala, vale destacar aqui, os estudos de Carvalho (1995, 1999, 2001, 2006) acerca dos erros produzidos na fala da criança.

No que se refere a tais erros, Carvalho (1995) elaborou uma tentativa de classificação, através de dois tipos: *erros de saber* e *erros de não saber*.

Os *erros de saber* são conhecidos também como *erros previsíveis*, caracterizados por responderem a um padrão da língua, como por exemplo, o uso do *fazi* no lugar do *fiz*, de *sabo* no lugar de *sei* que são interpretados como formações semelhantes a formas verbais regulares

do tipo *comer/como/come*. Esse tipo de *erro* difere dos *erros de não saber*, ou seja, dos erros insólitos, imprevisíveis e assistemáticos.

Devido ao caráter insólito dos erros imprevisíveis – erros de não saber – na fala infantil, não é possível atribuir-lhe um sentido único. Assim, se caracterizam por serem produções verbais *equivocas*, ou seja, podem ser ao mesmo tempo ela mesma e uma outra (DE LEMOS, 2002).

Lemos (2002) qualifica as produções verbais *erradas* da criança como *produções estranhas* para um já falante, do ponto de vista da análise linguística. Isto se justifica porque uma vez que estas são imprevisíveis e que parecem não responder, claramente a um padrão da língua constituída, provocam um efeito de estranhamento no adulto/parceiro da relação dialógica.

O seguinte fragmento, extraído de um diálogo entre criança e cuidadora por ela responsável, exemplifica esse tipo de efeito.

J. (2;7) = criança; C = cuidadora
 C.: Boneca. E isso aqui é o quê. (mostra o cabelo da boneca).
 J.: *Caeia!*
 C.: É o quê?

Nesse exemplo, a produção infantil *caeia* provoca sobre o adulto (cuidadora) um efeito de estranhamento pelo seu caráter de não previsibilidade pela gramática; estranhamento este que pode ser inferido na cuidadora a partir do seu questionamento *É o quê?!*.

Não é demais realçar que os *erros* produzidos pela criança, num momento inicial da sua trajetória linguística, sobretudo quando se trata de erros imprevisíveis, tornam especialmente visível a fala da criança em seu caráter singular, isto é, uma fala marcada por “significantes cuja produção ou combinação seria imprevisível, não podendo se curvar a uma regra ou operação cognitiva” (CARVALHO; AVELAR, 2001, p. 618).

Como explicar, por exemplo, o enunciado *agola eu tô com tadi*, extraído do fragmento de diálogo abaixo, em que se cruzam na fala da criança expressões como *Agora ele está curado*, *Estou com febre* e *Agora está tarde*?

Ma (2;3) = criança M = mãe (Lima; Carvalho, 2001, p. 89)
 M: Então tá, Ó Mariana. Agora vamos acabar de gravar, fala tchau.
 Ma: Tchau.
 M: Prá quem que você vai falar tchau?
 Ma: Ti/au/*agola eu to cum tade*.
 Ma: Agola ele/agola ele/ele vai/vai remédio.
 M: Quem vai tomar remédio?
 Ma: Ele.
 M: Então tchau. Pra quem que você vai falar tchau?
 Ma: Tchau.

Assim sendo, o *erro* presente na fala infantil, permite revelar algo sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe, marcando, na fala infantil, um distanciamento da fala do outro.

Em síntese, fazendo uso das palavras de De Lemos, (2002, p. 51), “algo sobre o funcionamento da língua [é] revelado pelos ‘erros’ enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições”. De acordo com a referida autora, de várias maneiras, os erros mostram o funcionamento da língua, ou seja, evidenciam as operações metafóricas e metonímicas que ocorrem na fala da criança.

Assim sendo, convém lembrar que, na perspectiva de referencial estruturalista, os erros e as tentativas de reformulação destes pelas crianças são concebidos como indícios de uma mudança de posição, isto é, de uma outra relação da criança com a sua própria fala, com a fala do outro e com a língua (na fala do outro).

Na perspectiva teórica em foco, observa-se, portanto, que as *produções estranhas/erros imprevisíveis* da fala infantil exercem um papel importante no processo de aquisição da linguagem, pois indicam, de forma mais visível do que os erros previsíveis, as mudanças de posição – anteriormente discutidas – do sujeito em relação à língua.

Para concluir, não é demais destacar novamente o papel constitutivo e não mais meramente expressivo que, para os pesquisadores filiados à abordagem teórica de base

estruturalista, é atribuído à linguagem. Dessa forma, assumir tal posição implica em dizer que “a apropriação da língua materna pela criança é um fenômeno complexo, intimamente relacionado ao processo de subjetivação, sem o qual não é possível ao sujeito instalar-se no campo simbólico” (LIER-DE VITTO; FARIA, 2006, p. 26).

Fazendo uso dos dizeres de Lier-De Vitto (1994, p. 137), questiona-se “onde estará a linguagem senão na palavra daquele que a produz, daquele já submetido à sua ordem, ao seu funcionamento?”. É a partir desse questionamento que é possível destacar aqui a importância do outro na aquisição de linguagem, ou melhor, os efeitos da sua fala na fala da criança.

Referindo-se a tais efeitos, Pereira de Castro (2003, p.55) assinala que

no salto do ainda não humano para o humano, de um organismo prematuro para um corpo falante, nada se dá sem que um adulto fale à criança, esculpindo-lhe a voz como marca singular na história desse corpo. Ainda que *infans*, desde o nascimento, a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede e na qual e pela qual qualquer manifestação do seu corpo – grito, balbúcio, riso, choro, movimento ou silêncio – recebe interpretação da mãe ou daquele que ocupa sua função.

Assim sendo, o significado do dizer, dos choros, dos gritos, etc. da criança, será encontrado no dizer do outro e é sobre esse *outro*, ou melhor, sobre o seu papel na aquisição de linguagem, de acordo com o interacionismo de base estruturalista, que serão tecidas algumas considerações no tópico seguinte.

1.3.1. O papel do outro no processo de aquisição de linguagem

Para dar início à discussão sobre o papel do outro no processo de transformação do *infans* em falante, é importante, antes de tudo, lembrar que, no referencial teórico de base estruturalista, o outro deixa de ser considerado como o provedor da língua, sendo apresentado como *lugar de funcionamento lingüístico-discursivo*. O outro é, nesse sentido, “lugar em que se tecem as tramas das relações e dos sentidos. Ele não está diante da linguagem, a linguagem acontece nele, o atravessa” (LIER-DE VITTO, 1998, p. 134).

Realçando esta concepção, Carvalho (2005, p. 280) acrescenta que, segundo De lemos, “o outro/intérprete não seria um indivíduo real e, sim, uma instanciiação da língua concebida em sua combinatória de significantes”.

Dito isso, cabe agora tecer considerações sobre alguns aspectos que ressaltam a importância desse outro no processo de aquisição de linguagem, ou melhor, que possibilitam afirmar que, na proposta teórica de referencial estruturalista o outro se torna uma condição necessária para que a criança venha a se constituir como sujeito falante.

Inicialmente, convém ressaltar que, dentro desse cenário teórico, o outro assume um papel crucial, principalmente porque, como dito, a fala da criança não é concebida isoladamente, mas sim em situação de *diálogo*, ou melhor, a fala inicial da criança enquanto indeterminada e fragmentada, depende do diálogo para ganhar sentido.

É a partir dessa atribuição de sentido oriunda do outro que De Lemos (2001, p.48) se refere à “indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala inicial da criança, assim como à função da mãe ao interpretar, dar sentido à fala da criança, colocando essas palavras isoladas em textos [...]”

Nesse sentido, a forma, a intenção e sentido não são prévios à fala infantil, mas, para se constituírem, dependem das interpretações do outro (PEREIRA DE CASTRO, 1998). Sendo interpretação compreendida aqui, num sentido muito geral, como o ato de se atribuir forma, significado e intenção aos enunciados infantis (LIER-DE VITTO; ARANTES, 1998).

Dito de outro modo, nas palavras de Lier-De Vitto e Arantes (Ibid., p. 67), falar em interpretação remete à idéia de

ressignificação/restrrição —os fragmentos dispersos e indeterminados na fala da criança vão ser restringidos ao serem articulados numa cadeia significativa da língua constituída, num texto, escapando ao desdobramento imprevisível do significante, à homonímia e à deriva.

Os efeitos dessa interpretação, ou melhor, das restrições e ressignificações, se fazem sentir desde muito cedo na fala da criança, uma vez que é por meio desta que “a linguagem

desse falante [e] suas produções motoras e sonoras deverão ser revestidas de sentido ao serem lidas/interpretadas por aquele sujeito já assujeitado” (LIER-DE VITTO, 1994, p. 137).

Nesse sentido,

[é] pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, [sendo a] sua única possibilidade constitutiva se enquadrar na fala do outro. A criança incorpora fragmentos da fala da mãe e do efeito estruturante dessa identificação e *sujeição à imagem do outro*, depende o início de um processo de aquisição de linguagem (Pereira de Castro 1998).

É a partir dessa perspectiva que a interpretação é tomada como efeito mútuo da fala do adulto na fala da criança. Explicando melhor, quando a criança fala, o outro interpreta esta cadeia sonora inserindo-a numa rede de sentidos, dessa rede, a criança toma pedaços que serão reinterpretados e voltarão a sua fala e, conseqüentemente, à fala do adulto. Assim sendo, a fala da mãe e seus efeitos são refletidos, pela presença de significantes de seus enunciados, na fala da criança e, ao mesmo tempo, esses significantes incorporados voltam à fala da mãe ao serem interpretados, sendo novamente ressignificados.

Convém ressaltar, contudo, que os efeitos da interpretação, durante a interação, não se restringem ao imediato, podendo a fala do adulto retornar na fala da criança em qualquer momento da sua trajetória lingüística. Assim, o que a criança diz guarda, de certa forma, relação com um já dito e dito de um modo específico.

Entretanto, segundo Lemos (2002), a mensagem interpretada pela mãe não será simplesmente incorporada à fala da criança e reproduzida, sendo deslocada e recombinação, e, por isso, é recebida pela mãe como estranha, sendo esta convocada novamente a intervir. Nesse sentido, a interpretação da mãe dá-se entre um movimento de **identificação ou reconhecimento e estranhamento**.

No que diz respeito a esse movimento, Pereira de Castro (1998, p. 84), assinala que

o adulto reconhece na fala da criança uma língua, um já dito em determinado universo discursivo, mas há – ao mesmo tempo – um deslocamento pelos arranjos entre significantes; [...] que promove um estranhamento.

Assim, dito de outro modo, a mãe *reconhece* na fala da criança algo que lhe soa familiar, ao mesmo tempo em que, a estranha devido aos deslocamentos causados pelos movimentos da língua que dão lugar às produções enigmáticas (já referidas na seção anterior).

Desse modo, é possível falar em *espelhamento recíproco* (De Lemos, 2002), à medida que a criança estaria espelhando a fala da mãe, enquanto que esta, através de suas interpretações, espelha a fala da criança. Portanto, é importante retomar brevemente aqui a idéia já discutida na seção anterior de que o outro funciona como um espelho para a criança, ou melhor, como o lugar no qual a criança pode ver a sua fala refletida. Essa importância se justifica porque o conceito de especularidade/espelhamento remete não só à repetição, pela criança, da fala do outro, mas também, acima de tudo, a uma dependência constitutiva, qual seja, a de que **a criança só pode falar a partir da fala do outro**.

Ainda no que se refere à especularidade/espelhamento, cabe acrescentar, que este processo não está apenas do lado da criança, não é um processo unilateral, mas sim uma condição de incorporação mútua. Melhor explicando, para falar, a criança, como dito, depende da fala do outro; na interpretação da fala infantil, por sua vez, o adulto também incorpora o fragmento produzido pela criança ao seu enunciado (espelhamento). É, de fato, a especularidade/espelhamento do lado do adulto que mostra que ele reconhece a produção da criança como fala e ela como falante, ou seja, atribui à produção infantil a condição de “fala”, como também, à criança, a de “sujeito-falante”.

Assim sendo, para que haja a constituição do sujeito, parecem ser necessárias essas duas condições, isto é, primeiro que o outro possa reconhecer a criança como sujeito falante, produtor de significantes, e, segundo, que esse outro possa buscar uma interpretação possível para os significantes vindos da criança, para que estes possam ser revestidos de sentido.

Entretanto, ao discutir o papel fundamental da fala do outro enquanto atividade interpretativa que significa a fala da criança e que, portanto, tem um papel central na trajetória

lingüística infantil, traz-se à tona uma questão: que efeitos a ausência da interpretação provoca na fala da criança?

Essa questão é discutida, principalmente, nos estudos de Lier-De Vitto (1995, 1998, 2006) nos quais se investiga os “monólogos no berço”, ou seja, os momentos em que a criança, posta no berço, fica só, sem interlocutor, e, assim, fala sem que haja a interpretação do outro.

Os monólogos são definidos por Lier-De Vitto (1998, p. 162) como

produções instáveis em que o sentido não se define. Pausas, hesitações, interrupções abruptas, seqüências de repetições e composições inesperadas caracterizam essas manifestações lingüísticas da criança: *ela “erra” demais, pára demais e repete demais.*

Dessa forma, quando na ausência do outro, o discurso da criança é instável e indeterminado, pois o sentido não se define, já que não há interpretação. Estes momentos em que as crianças produzem enunciados sem a presença da mãe interpretando-os, revelariam, portanto, um sujeito que não tem um controle sobre a língua, mas que é *capturado* por um funcionamento lingüístico discursivo.

O que se presentifica nesses enunciados da criança, entre outras coisas, são pedaços/restos ou, até mesmo, fragmentos inteiros advindos da voz do outro e que se articulam de modo peculiar na voz da criança. Vê-se, então, que embora não haja interpretação, não cessam os efeitos da fala do outro, efeitos de um funcionamento lingüístico o qual a criança já entrou em contato por meio do outro. Em outras palavras, mesmo durante os momentos de monólogo infantil, o outro se faz presente na fala da criança, presença esta de *corpo ausente* (para usar o termo de De Lemos, citado em Lier-De Vitto, 1998).

Ainda sobre a criança e os momentos de monólogo, Lier De-Vitto (2006) acrescenta que a fala infantil em tais momentos é “impulsionada pelas ‘leis de composição interna da linguagem’, que compõem em cena a criança como *sujeito capturado pelo/no funcionamento da linguagem*” (p. 93). A referida autora assinala que é o

modo de articulação entre os eixos metafóricos e metonímicos que estabelece os limites possíveis das variações, que cria obrigatoriedades métricas, rítmicas e intonacionais, i.e., há leis que constringem a fala do sujeito (Ibid., p. 93. grifos do autor).

As produções monológicas de Anthony, por exemplo, possibilitam ilustrar as considerações feitas por Lier De-Vitto sobre os monólogos infantis (Ibid., p. 88).

- 1 What color **TV**.
- 2 What color **horse**.
- 3 then, what color **table**.
- 4 then what color **fire** [...].³⁵

Em tais produções é possível sugerir um movimento em que a insistência de um elemento fixado – *what color* – convoca metonimicamente elementos díspares (*tv, horse, table, fire*), enunciados – restos de diálogos, de cenas vividas - que se articulam e se alternam no espaço aberto.

Assim, o que está em questão é, nas palavras de Lier-De Vitto (1998, p. 148), “repetição de dizeres outros na voz da criança”, ou seja, palavras de um outro/adulto deslizam na voz da criança, dando margem a movimentos imprevisíveis. Nos monólogos, comparecem o outro e os outros.

A criança, na abordagem teórica em foco, depende, então, do outro, pelo menos do ponto de vista da aquisição da linguagem, quer este outro se faça presente na interação dialógica com ela, quer se faça presente de *corpo ausente* (como nas situações de monólogo infantil). Não restam dúvidas, então, a partir do que fora discutido até este ponto, sobre o importante papel que o outro ocupa nesse cenário teórico.

³⁵ 1 Que cor TV.
 2. Que cor cavalo.
 3. assim, que cor mesa.
 4. assim que cor fogo [...].

1.3.2. Algumas questões metodológicas

Antes de adentrar mais especificamente no capítulo dedicado aos CAMINHOS METODOLÓGICOS seguidos no presente estudo, cabe tecer breves considerações sobre a investigação das mudanças na fala da criança.

Na concepção Interacionista de base estruturalista proposta por Cláudia de Lemos há escuta singular para a singularidade na fala da criança. Portanto, o investigador que adota essa concepção como suporte teórico, depara-se com alguns desafios, pois, diante das dificuldades em enquadrar a fala inicial infantil em categorias lingüísticas, pode lançar mão, indevidamente, de suas próprias referências, igualando essa fala à fala do adulto e apagando, assim, a singularidade das produções lingüísticas da criança.

O desafio maior constitui, então, em tratar produções como significantes cujo sentido é uma interrogação, tornando-lhe impossível atribuir, com segurança, um sentido único e determinado. Cabe ao investigador a difícil tarefa de colocar em dúvida, ou melhor, suspender a atribuição de um sentido predeterminado às produções insólitas, atribuição essa que, comumente, vem à tona na interpretação da mãe.

Dando continuidade à discussão sobre a investigação da fala da criança a partir do contexto teórico aqui adotado, convém tomar como referência as reflexões trazidas por Lier-De Vitto e Carvalho (2008) e fazer algumas considerações sobre a **posição do investigador em relação à fala da criança e a eleição do diálogo como unidade de análise**.

(1) O diálogo como unidade de análise:

Tomar o diálogo enquanto unidade mínima de análise na investigação das mudanças da fala da criança caracteriza a abordagem interacionista de referencial estruturalista. Assim sendo, essa abordagem vai de encontro a outras teorias em aquisição da linguagem que

elegem a fala isolada da criança para unidade de análise. Diante desta afirmação, não é demais retomar aqui a concepção de diálogo adotada pela referida abordagem.

O Interacionismo coloca um impedimento à compreensão do diálogo enquanto uma atividade mútua de atribuição de significados, intenções e expectativas entre os interlocutores, ou melhor, fica o investigador teoricamente impedido de abordar o diálogo como alternância entre dois interlocutores que buscam adaptar-se ou adequar-se um ao outro.

Vale retomar que, neste contexto teórico, o *outro* não é apenas um interlocutor empírico, ele é *instância do funcionamento lingüístico-discursivo*. A consequência metodológica que daí se extrai, é que: no Interacionismo, o *outro-investigador* desloca-se para o nível das relações entre cadeias lingüísticas.

Nesse contexto, ressalta-se que os compromissos teórico-metodológicos assumidos pelo interacionismo levam longe a problematização do diálogo. Segundo Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 141), “ele é sentido muito além da evidência fenomênica do diálogo mãe-criança”. Como exemplo, ao prefaciар “*Os monólogos da criança: delírios da língua*” (LIER-DE VITTO, 1998), De Lemos, dá especial realce ao *olhar do investigador*, que pode reconhecer, na fala da criança, sozinha no berço, uma fala habitada pela fala do outro: *presença do corpo ausente*.

Destaca-se, portanto, que, ao investigador, cabe o desafio de suspender a escuta do significado da fala da criança. Noutros termos, a postura assumida pelo investigador frente às produções verbais infantis deve ser distinta, por exemplo, daquela comumente assumida pelo outro-materno. Isso se justifica, porque, a mãe costuma se colocar num lugar de intérprete da fala do seu filho, fornecendo significados e assumindo a função de restrição, ou seja, de contenção da deriva dessa fala. O tópico abaixo busca melhor explicar essa postura que o investigador deve assumir.

(2) posição do investigador em relação à fala da criança.

Na concepção teórica aqui em foco, como dito, o investigador tem como desafio se deslocar para outra posição frente à fala de crianças: não interpretar essa fala em busca de significados, identificado com a interpretação do outro-materno, ou com suas próprias experiências linguísticas.

Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 140) abordam essa posição, destacando que

Trata-se de um *desafio* porque espera-se que o investigador possa se sustentar num **ponto de cruzamento** entre o *seu saber a língua* (como sujeito/falante), o *seu saber sobre a língua* (como sujeito/investigador) e o *saber da língua*. Para o Interacionismo, importa o saber da língua – condição para que a fala de crianças seja escutada em sua singularidade.

Quando o dado é produzido no campo da aquisição de linguagem, então, a relação do investigador com o dado assume aspectos bem peculiares. Isto se justifica porque, esse investigador assume um compromisso com a fala da criança considerada como diferença, como singularidade. Por sua vez, o mencionado compromisso implica, sobretudo, em desafio, posto que, no campo de estudo em foco, o sujeito/investigador se divide entre sua condição de investigador e sua condição de falante da língua investigada. Dessa divisão, decorreria o risco de se considerar a fala da criança do ponto de vista do modelo representativo do falante adulto. Noutros termos, o investigador depara-se, inevitavelmente, com o risco de submeter a heterogeneidade da fala da criança a esse modelo de fala do adulto.

Em suma, nesse contexto, têm-se conseqüências teórico-metodológicas que reafirmam a indeterminação categorial e a determinação dialógica da fala da criança. O investigador é assim surpreendido por uma emergência de combinações singulares que parecem, ao mesmo tempo, “pertencer e não pertencer à língua”. (Lemos, 2006, p. 60). Cabe a ele “escutar” a fala da criança do ponto de vista de sua diferença em relação à fala do adulto, regularizando a sua singularidade, sendo convocado pelo “efeito de estranhamento”.

Noutros termos, destaca-se que a concepção Interacionista dá especial visibilidade a uma não-coincidência entre a fala da criança e a fala do outro/adulto, bem como a uma combinatória singular de significantes na fala infantil e à surpresa/estranhamento do investigador. Assim, tanto o reconhecimento da alteridade dos fragmentos que retornam nessa fala, como a singularidade de sua combinatória, apontam para a relação da criança com a língua, através do outro. O investigador depara-se, então, com o compromisso com uma escuta singular dos fragmentos da fala infantil, sem “fechar os olhos” para os “erros” e para a “presença do corpo ausente” (da fala do outro na fala da criança).

Pensar nessa escuta singular para a singularidade na fala da criança, permite, assim, que retome um aspecto central da teoria interacionista, qual seja: trazer à tona algo que é ignorado ou esquecido na Aquisição da Linguagem, isto é, trazer à tona questões que a ordem própria da língua coloca para se pensar na criança, como uma instância subjetiva que nela e por ela se constitui.

Buscando assumir uma postura contrária ao apagamento/esquecimento da marca singular das produções infantis, os capítulos que seguem irão descrever os caminhos metodológicos seguidos no presente estudo e a análise e discussão dos diálogos entre criança e cuidadoras por ela responsáveis.

CAPÍTULO II: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização do presente estudo, buscou-se, inicialmente, escolher uma instituição a qual possuísse, em seu público alvo, crianças no início de sua trajetória lingüística, vivendo abrigadas desde os primeiros anos de vida. A preferência por crianças que vivem na instituição desde muito cedo, se justifica porque se objetivou que estas não tivessem tido, em momentos anteriores, outro tipo de cuidado ou de interação diferente dos vividos no abrigo, privilegiando, nesse sentido, a relação criança-cuidador.

A instituição escolhida foi a mesma em que foi desenvolvido o estudo para a Dissertação de Mestrado, referida na seção de introdução, que teve como temática *a singularidade do papel do outro/cuidador no processo de aquisição de linguagem de crianças abrigadas*. Essa escolha pode ser explicada devido à familiaridade da investigadora com a instituição, bem como por ser esta um abrigo que atende às características necessárias para a realização do presente estudo.

É importante esclarecer que se trata de uma instituição governamental da Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC – do estado de Pernambuco, que funciona em regime de **abrigo** para crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, de ambos os sexos, em situação de abandono ou abandonadas na forma da lei. Encontra-se situada na cidade do Recife e é destinada ao abrigamento de, no máximo, 90 crianças, encaminhadas por Juízes ou pelos Conselhos Tutelares.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (2000), o abrigo em entidade corresponde a uma das **medidas de proteção** à criança e ao adolescente que são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos em Lei forem ameaçados ou violados: “(I) por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; (II) por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; (III) em razão de sua conduta” (Ibid., p. 31).

A medida protetiva que está no campo da responsabilidade institucional da FUNDAC, refere-se, portanto, ao abrigamento, estando as crianças abrigadas assistidas em

todas as suas necessidades vitais básicas, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8069/1990.

Conforme o Art.4º desse Estatuto,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2000, p. 13).

O abrigo, segundo preconiza o ECA em seu artigo 101, é uma “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Ibid., p.32). Porém, quando a criança não retorna para a sua família de origem nem é adotada, ela permanece em abrigos até atingir a sua maior idade que pode ser aos 18 ou aos 21 anos, dependendo de decisão judicial.

Em se tratando mais especificamente da instituição na qual o presente estudo foi realizado, cabe informar que, nesta, as crianças, em sua maioria, estão abrigadas porque seus pais perderam ou tiveram suspenso o poder de família; porque foram abandonadas; ou ainda, porque são órfãs. Em tal instituição, cotidianamente, as crianças participam de atividades recreativas e pedagógicas, havendo acompanhamento médico, psicológico, pedagógico, odontológico, social e fonoaudiológico, sempre que necessário. Assim sendo, a equipe de profissionais é multidisciplinar, formada por psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra, odontólogo, nutricionista, pedagogo, assistente social, professores e advogado.

A partir de quatro anos de idade, as crianças são inseridas nas escolas municipais ou estaduais e passam a permanecer apenas um turno no abrigo. Quando não estão na escola, elas participam de atividades desenvolvidas no próprio abrigo, ocorrendo, freqüentemente, passeios externos como idas à praia, parques, cinemas, circo, zoológico, entre outros.

As atividades diárias ocorrem de forma diferenciada para cada faixa etária na qual as crianças se encontram. Isto é possível uma vez que existem quatro setores no abrigo nos quais

as mesmas fazem parte de acordo com suas idades e desenvolvimento psíquico-motor. Sendo assim, existe o *Berçário* no qual a criança, na maioria das vezes, permanece de 0 a 1 ano e 6 meses de idade, o *Infantil I* de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses, o *Infantil II* de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses e o *Infantil III* de 3 anos e 6 meses a 6 anos. Na situação atual desses quatro setores, é interessante observar que, de um modo geral, existe uma população de crianças do sexo masculino bem superior a do sexo feminino.

Em cada setor, permanecem com as crianças as *Educadoras Sociais*, consideradas *substitutatas maternas*, que são as pessoas que permanecem o maior do tempo com as crianças, fazendo atividades como, dar banho, dar comida, colocar para dormir e fazer recreação. São mulheres que trabalham em regime de plantão de 12 horas diárias, havendo um dia de folga para cada dia de trabalho.

Participantes:

Inicialmente foram feitas visitas à instituição para conviver, por alguns momentos, com crianças do *Infantil I*, abrigadas desde muito cedo. Tais visitas foram bastante importantes uma vez que possibilitaram que crianças do referido setor fossem escolhidas como participantes do estudo em foco.

A escolha pelo *Infantil I* para espaço de observação inicial, se justifica porque, considerando que o presente estudo tem como um de seus objetivos investigar a fala da criança, isto só se torna possível se a criança se expressar verbalmente ainda que através de uma fala inicial. Assim, procurou-se ter conhecimento de qual setor da instituição tinha crianças, abrigadas desde o início de suas vidas, com linguagem oral inicial, mas que lhes possibilitassem desenvolver uma interação dialógica com um outro. O setor indicado foi o *Infantil I*.

No *Infantil I*, foram escolhidas três crianças que estavam no início de seu processo de aquisição de linguagem, ou seja, faziam um uso mínimo de produções verbais quando na presença de um outro/intérprete. Tais crianças possuíam a idade média de dois anos e três meses, sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino. As três crianças estavam abrigadas desde os primeiros dias de vida e duas já se encontravam em situação de aguardo pela adoção, estando a outra em situação de decisão judicial para determinar se será encaminhada para a adoção ou se voltará para a sua família.

É importante esclarecer que o número de crianças que participariam da investigação não foi previamente escolhido. Este número deveria ser reduzido levando-se em conta as características do estudo, porém o número específico de três crianças foi determinado pelas próprias limitações das características do sujeito de pesquisa, ou seja, ter chegado ao abrigo nos primeiros dias de vida e estar no início de seu processo de aquisição da linguagem.

No tocante às idades das crianças, faz sentido esclarecer que, comumente, no abrigo, as crianças iniciam tardiamente as suas primeiras produções verbais, se comparadas com crianças de classe média que vivem com suas mães. Entretanto, não significa necessariamente que elas sejam portadoras de distúrbios de linguagem. Tal afirmação pode ser inferida devido ao fato que estas crianças, de modo geral, costumam apresentar, posteriormente, uma linguagem normal, ou seja, não há uma continuidade do atraso de linguagem. Desta forma, pode-se dizer que, das crianças que participaram do estudo em foco, nenhuma era portadora de patologia orgânica ou psíquica no que se refere à aquisição da linguagem e, portanto, a aquisição tardia da língua materna parece estar associada à singularidade, variabilidade no desenvolvimento inicial da linguagem.

Ainda no que concerne às características próprias do sujeito de pesquisa em questão, convém lembrar que a instituição na qual as crianças se encontram é uma Unidade que serve de abrigo, portanto tais crianças estão lá provisoriamente, esperando voltar para a família ou

ser adotadas. Dessa forma, durante todo o período do estudo existiu a possibilidade de alguma criança que participava do mesmo deixar a instituição. Isto acontecendo, outra criança seria escolhida. Tal situação, nesse sentido, traduz-se em uma dificuldade com relação ao sujeito da pesquisa, sendo inevitável pela própria circunstância em que se encontram estas crianças.

Das três crianças que iniciaram no estudo, uma voltou para a casa de seus pais após três meses de investigação. Contudo, devido à dificuldade de encontrar no abrigo uma outra criança com as características estabelecidas para o estudo, optou-se por dar continuidade ao registro dos diálogos com apenas duas crianças. Dessas duas crianças, uma foi adotada cinco meses depois de ter sido iniciado o estudo e a outra com oito meses depois. O quadro abaixo resume as características das crianças que participaram da investigação em foco.

Nome (iniciais)	Sexo	Data de nascimento	Idade em maio de 2006 (início)	Data de desligamento da Instituição
L. ³⁶	Masculino	31/01/2004	02 anos e 04 meses	19/10/2006
E.	Feminino	19/02/2004	02 anos e 03 meses	14/08/2006
J.	Masculino	05/03/2004	02 anos e 02 meses	03/01/2007

Quadro 01 – Informações sobre as crianças

Fonte: O autor (2007)

Participou também do presente estudo três *Educadoras Sociais*, ou seja, três *cuidadoras*, por desempenharem atividades mais próximas das crianças escolhidas³⁷. Cabe esclarecer que tal número de três cuidadoras se justifica porque, como já fora dito, o regime de trabalho dessas profissionais é a cada dia de trabalho, um dia de folga. Como o estudo foi realizado por meio de visitas semanais à Instituição, elegendo-se um dia fixo da semana para tais visitas, a cada semana havia uma de duas cuidadoras de plantão. Dessas duas Educadoras, uma entrou de férias e, assim sendo, outra cuidadora chegou para substituí-la.

³⁶ Para manter a identidade dos participantes em sigilo, as crianças serão identificadas pela inicial dos seus nomes.

³⁷ As três cuidadoras em foco desempenham suas atividades no *Infantil I*.

Material e Procedimento:

Foram utilizados: a) uma câmera de vídeo e um cartão de memória para registro da interação cuidadora – crianças; b) objetos presentes na sala da Fonoaudióloga, usada para realização da investigação, tais como: alguns livros infantis de história, uma caixa com brinquedos diversos, colchão, lápis de cera, massa de modelar, cadeira e mesa infantis.

No que se refere ao procedimento, realizou-se um estudo longitudinal, no período de oito meses – de maio de 2006 a janeiro de 2007. É importante esclarecer que, inicialmente, objetivava-se realizar a investigação em um período de um ano e seis meses. Contudo, como já fora dito, com oito meses de investigação, todas as crianças participantes do estudo já tinham sido desligadas do abrigo e, dessa forma, fez-se necessário analisar os diálogos registrados até esse momento para observar se seria necessário dar continuidade à investigação com outras crianças. Observando ser suficiente para atender aos objetivos propostos, as visitas ao abrigo foram encerradas após oito meses de seu início.

Durante esse tempo, foram feitas visitas semanais à instituição, com vista a realizar registros videográficos, de duração média de 20 minutos, dos diálogos das crianças com uma das cuidadoras por elas responsável, registros estes feitos pela própria investigadora.

Cabe destacar, entretanto, que não foi possível realizar todas as visitas previstas, pois houve interrupções em dias nos quais as crianças se ausentaram da instituição por motivo de passeios externos, como também, devido às festividades natalinas, de São João, de dia das crianças, etc., tendo havido um total de dezesseis visitas.

Antes de dar início às referidas visitas, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE -, tendo sido aprovado. Foi solicitada também à 2ª Vara da Infância e da Juventude uma autorização para que pudessem ser realizados registros videográficos das crianças, tendo também sido autorizado.

A escolha por realizar um estudo por meio de registro em vídeo, ainda que tais registros demandassem autorização judicial e, conseqüentemente, um tempo mais prolongado para seu início, se justifica na medida em que a videografia se apresenta como uma ferramenta que permite a captação minuciosa da seqüência de ações dos participantes, não somente registrando elementos lingüísticos, como também extralingüísticos. Assim sendo, esse tipo de registro permite que, na análise da *interação* da cuidadora com as crianças, sejam consideradas um maior número de características que permeiam tal relação, como, por exemplo, as expressões faciais de estranhamento da cuidadora diante dos enunciados infantis insólitos.

Convém justificar também a escolha por um modelo longitudinal de estudo. Como o estudo em questão visa à investigação das mudanças que ocorrem na fala da criança durante seu percurso lingüístico, destacando, em tais mudanças, o papel do outro cuidador em sua relação com a fala da criança, através do modelo longitudinal foi possível registrar o maior período possível desse percurso.

Durante o período inicial de realização do estudo, nas visitas à instituição, eram registrados os diálogos entre a cuidadora e as três crianças juntas. Depois, à medida que as crianças foram saindo do abrigo, passou a ser registrado o diálogo da cuidadora com duas crianças (L. e J.) e, em seguida, com uma (J.).

As interações dialógicas criança(s)-cuidadora foram registradas em situações específicas nas quais, a Educadora, juntamente com as crianças que participaram do estudo, eram solicitadas a saírem do grupo do qual faziam parte e permanecerem em uma sala da instituição – a sala da fonoaudióloga –, sendo instruído apenas que a cuidadora mantivesse uma interação o mais espontânea possível com as crianças.

Esse procedimento se justifica porque o número de crianças que permanecem sob o cuidado de uma mesma cuidadora é grande e, assim, seria muito difícil registrar a interação da cuidadora com apenas três crianças, sem que as demais participassem.

Por fim, é interessante pontuar que, como a sala na qual os diálogos entre cuidadora e criança(s) foram videografados possuía alguns brinquedos e materiais lúdicos a disposição, alguns desses objetos foram usados, pela cuidadora, como pontos de apoio dos diálogos. Ainda que a investigadora permanecesse na sala, durante o momento de registro das interações, esta não participava dos diálogos.

2.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico será apresentado o procedimento de análise do registro longitudinal dos processos dialógicos entre as crianças e suas cuidadoras.

Importa destacar que para a análise em foco serão privilegiados os *corpora*³⁸ de uma das crianças que participaram deste estudo: os *corpora* de J.; ou seja, será tomado para investigação, de forma intensiva e aprofundada, o conjunto de dados de fala de apenas uma criança. A escolha por J. se justifica porque foi possível acompanhá-lo por um período mais prolongado de tempo e, por este motivo, em uma maior diversidade de situações. Melhor explicando, pôde-se acompanhar J. em situação de diálogo com uma cuidadora e as outras duas crianças, com uma cuidadora e uma criança e sozinho com a cuidadora.

Portanto, para a análise de modo detalhado da relação entre a fala da criança e a do outro/cuidador, elegendo-se um caso individual para compreender esta dinâmica, fez-se a opção pelo *estudo de caso* como método de pesquisa. A opção por este método ocorreu devido à compatibilidade entre, por um lado, a natureza do tema investigado e o referencial

³⁸ No campo da aquisição da linguagem, a forma latina *corpus*, com seu plural *corpora*, tem sido, comumente, usada para designar um conjunto de dados de fala da criança. Sobre esse uso ver De Lemos (2003).

teórico adotado para abordá-lo e, por outro, as estratégias utilizadas por esta proposta metodológica para construir e elaborar os dados. Com este procedimento se supõe, então, que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

Para dar início ao procedimento de análise, primeiramente, os vídeos foram assistidos por completo, sendo realizadas anotações preliminares sobre eventos associados ao objeto de estudo da presente investigação. Logo em seguida, foram, minuciosamente, transcritas, pela própria investigadora, as produções linguísticas presentes nos *diálogos* videografados, como também algumas ações, gestos e expressões faciais, considerados significativos para caracterização da relação cuidador-língua-criança.

Com o objetivo de adquirir maior familiaridade com os diálogos transcritos, foram realizadas leituras repetidas e exaustivas sobre esses dados, em movimentos de *proação* (para frente) e *retroação* (para trás), ou seja, em voltas constantes, sobre cada diálogo entre cuidadora e crianças. Em tais leituras, houve um esforço no sentido de evitar que a atenção fosse fixada, com base nas próprias expectativas e aspirações da investigadora, em determinados elementos dos diálogos e não em outros, procurando-se, dessa forma, manter o que se denomina de *atenção flutuante*. Vale esclarecer que a tentativa de manter uma leitura *flutuante* para se familiarizar com os dados se justifica uma vez que, segundo Guerra e Carvalho (2002, p. 100), se o investigador “se deixa levar pelas próprias aspirações, corre o risco de não descobrir jamais senão aquilo que já sabe”.

Após as leituras *flutuantes* realizadas sobre os diálogos da cuidadora com as crianças, o procedimento de análise foi dividido em dois passos, como descritos abaixo:

1º passo da Análise:

Antes de iniciar a descrição desse 1º passo da análise, cabe abrir um parêntesis para explicar que diante do *corpus* constituído pelas várias situações de diálogo registradas durante o presente estudo surgiu uma questão: *Como demarcar tais diálogos a fim de dar continuidade à análise, de modo a possibilitar a compreensão de como a posição de outro é ocupada pelo cuidador em sua relação com a fala inicial infantil?*

A partir deste questionamento e de acordo com o objeto de estudo a ser investigado, foi escolhida para a demarcação da unidade de análise o **espelhamento**, ou seja, **a relação especular entre a fala da criança e a fala do outro/cuidador**.

Dito de outro modo, os diálogos foram recortados tomando-se como referência fragmentos nos quais estaria sendo indicada, de forma mais clara e ilustrativa, uma relação da fala infantil com a fala do adulto/cuidador. Relação esta que, considerando que a especularidade articula *fala da criança e interpretação do outro*, será analisada a partir da *postura* que a cuidadora estaria assumindo frente às produções infantis; como também da presença/retorno da fala deste outro/cuidador na fala das crianças.

Cabe destacar que essa escolha pelo espelhamento se deu uma vez que este, como visto, constitui um dos processos dialógicos propostos por De Lemos (2002) como descritivos e explicativos das mudanças da fala infantil, durante a aquisição de linguagem. Este conceito foi introduzido com base na constatação empírica de que a fala da criança vem da fala do outro e de que há, assim, uma relação formal entre os enunciados infantis e os do adulto. Isto quer dizer que o outro/adulto é o lugar onde a criança se vê e tem sua fala refletida.

De fato, o espelhamento é entendido como determinante da entrada da criança na linguagem. Sua importância teórica relaciona-se, portanto, a uma dupla atribuição: ser a “porta de entrada” da criança na linguagem e ser constitutivo do diálogo, descrevendo a relação entre enunciados da criança e do adulto.

Assim, o objetivo de se refletir sobre o lugar que o outro/cuidador ocupa em sua relação com a fala da criança, pôde ser abarcado a partir do estudo de como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança e a fala do outro/cuidador.

Fechado o parêntesis, no primeiro passo da análise, portanto, tomando o processo de especularidade/espelhamento como unidade de análise, os dados foram lidos focalizando as características do cuidador enquanto ocupando a posição de outro em sua relação com os enunciados infantis. Noutros termos, procurou-se destacar, como diz Arantes (2001), as *múltiplas faces da especularidade*, ou seja, que tipo de especularidade se faz presente na *relação dialógica* da criança com um outro específico, o cuidador. Em seguida, buscou-se observar se haveria marcas de singularidade nessa especularidade, isto é, na forma pela qual cada uma das cuidadoras reflete/interpreta/incorpora (ou não) a fala da criança.

Convém explicar que os aspectos destacados na relação da cuidadora, enquanto outro, com a fala infantil foram agrupados de acordo com características dominantes. Faz-se importante esclarecer, entretanto, que, em tal procedimento, não se teve o objetivo de formar categorias no sentido estrito dessa possibilidade de análise dos dados, visando, tão somente, a uma melhor visualização e análise de tais características.

Em outras palavras, a partir desse passo de análise, foi possível visualizar algumas características da fala do outro/cuidador, no que se refere ao processo de especularidade, que mais se destacaram nos diálogos entre esse outro e J..

2º passo da Análise:

Nesse segundo passo da análise buscou-se investigar os efeitos que determinadas características do processo de especularidade/espelhamento na *interação dialógica* entre cuidadora e criança, analisadas no passo anterior, produzem na fala inicial infantil. No que se refere a tais efeitos, convém explicar que se objetiva observar se as marcas de singularidade

no espelhamento que faz presença na relação entre os enunciados da criança e o do adulto/cuidador, trazem também marcas de diferença à fala da criança.

Ainda no que tange a essa fala infantil, foi realizada uma análise das produções verbais de J., visando indicar se haveria alguma mudança nessa fala quando se relacionando com diferentes cuidadoras.

Enquanto no primeiro passo, usando o processo de especularidade como unidade de análise, refletiu-se, mais especificamente, sobre as características do cuidador enquanto ocupando a posição de outro na relação com a fala da criança; nesse segundo passo da análise, investigou-se os efeitos de tais características na fala inicial infantil.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, a partir dos dois passos metodológicos descritos na seção anterior serão apresentados, analisados e discutidos segmentos da *relação dialógica* entre uma criança, que se encontra em abrigo protetivo, e uma cuidadora por ela responsável que, nesse caso, pode ser representada por C1., C2. ou C3., ou seja, por qualquer uma das três cuidadoras participantes do estudo em foco.

Com base na proposta de discussão, o objetivo será tecer considerações – tomando o *espelhamento* como unidade de análise – sobre a posição que o outro/cuidador ocupa em sua relação com a fala infantil e as possíveis mudanças nessa fala ao se relacionar com diferentes cuidadoras que lhe servirão de *outro*.

Vale esclarecer que o *espelhamento*, que será tomado como unidade de análise para discussão aqui proposta, diz respeito à interpretação do outro/cuidador frente às falas da criança, no início de sua trajetória lingüística, quer se trate de um espelhamento recíproco (de um deslizamento de fragmentos da fala do outro para a fala da criança e de fragmentos da fala da criança para a fala do outro), quer se trate da interpretação de produções infantis insólitas.

Melhor explicando, embora seja realçada, aqui, a interpretação como o movimento do outro/adulto de espelhar/refletir a fala infantil, atribuindo-lhe forma e significado, trata-se, na perspectiva assumida, de um movimento recíproco: a criança, por sua vez, incorpora fragmentos dos textos desse outro, em que foram inicialmente significadas as produções infantis, fazendo-os circular em sua fala, aproximando fragmentos, deslocando sentidos.

O espelhamento constitui, assim, deslizamentos de fragmentos da fala do outro à fala da criança e vice-versa. O que movimentaria tais deslizamentos seria “a língua em operação que, metonimicamente faz deslizar fragmentos de uma fala a outra, operação que metaforicamente estrutura no espelho, na interpretação, o que a criança diz” (ARANTES, 2001, p. 256).

Dessa forma, ao buscar refletir sobre a posição que o outro/cuidador ocupa em sua relação com a fala infantil e as possíveis mudanças, nessa fala, quando tal posição é ocupada por diferentes cuidadoras que lhe servirão de outro, tomando o *espelhamento* como unidade de análise, será destacado o espelhamento enquanto articulando fala da criança e interpretação do outro, incorporações mútuas entre essa fala e a do outro. Como questões norteadoras, tem-se, portanto: O outro/cuidador espelha/interpreta a fala inicial da criança? Como ocorre esse espelhamento/interpretação? Como fica a fala da criança quando é interpretada/espelhada na fala do outro? E quando não ocorre essa interpretação/espelhamento?

Nesse contexto, a análise e a discussão dos dados aqui apresentados serão organizadas em duas etapas distintas:

(1) na primeira etapa, serão analisadas as características do cuidador enquanto ocupando o lugar de outro em sua relação com os enunciados infantis e os efeitos de tais características na fala da criança. Melhor explicando, será analisado como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança e a de seu cuidador e os efeitos que imprimiria à fala infantil. Ressalta-se que essa análise será feita para cada uma das cuidadoras (C1., C2. e C3.).

(2) na segunda etapa, será feito um confronto entre as características dominantes na forma pela qual cada cuidadora se posiciona frente aos enunciados infantis, destacando-se, nesse confronto marcas singulares, isto é, diferenças na fala da criança frente a tais características.

3.1. PRIMEIRA ETAPA

Nesta etapa, como dito, será apresentada uma discussão sobre como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança abrigada e a de seu cuidador, visando

tentar compreender a especificidade deste processo em tal relação. Concomitante a essa discussão, serão analisados os efeitos de tal especificidade na fala infantil.

Para introduzir a discussão, vale retomar o conceito de espelhamento postulado por De Lemos (2002). Como visto, com o espelhamento a autora mostra que a fala da criança é determinada pela fala do outro, apontando para um jogo dialógico de incorporações mútuas. É assim que este processo dialógico encontra sustentação na noção de *reflexo*, de *espelho*. Convém lembrar que em tal jogo a interpretação do outro também é espelhamento, ou seja, o adulto incorpora o fragmento produzido pela criança ao seu enunciado. É o espelhamento do lado do adulto que mostra que ele reconhece a produção da criança como fala e ela como falante.

Conforme já foi explicitado, quando do recorte da unidade de análise deste estudo, será destacado o espelhamento/interpretação em dois de seus movimentos: tanto os deslizamentos/incorporações mútuas de fragmentos de fala entre intérprete e criança, isto é, o “espelhamento recíproco” que caracteriza a primeira posição, segundo aquela autora, como o contorno e forma que o outro fornece às produções infantis insólitas típicas de uma segunda posição assumida pela criança; dizendo com outros termos, também será realçada a fala do intérprete que atribui contorno, forma e sentido à fala da criança, quando fragmentos da fala do outro, nela, incorporados, aproximam-se e se cruzam, tendo, como efeito, produções estranhas.

Na abordagem assumida, pode-se dizer, portanto, que a essência do sujeito está em ser falante, dentro de uma comunidade lingüística que o reconhece e, é reconhecida por ele. Nesse contexto, a linguagem não seria apenas mais uma característica do ser humano, e sim, o essencial na constituição do sujeito humano – enquanto subjetividade.

Prosseguindo no caminho da constituição do sujeito, Lacan (1998/1966) postula que a primeira imagem que o outro oferta à criança em seu discurso, com a qual ela irá se

identificar, tira o bebê humano do lugar de indiferenciação, surgindo assim, condições iniciais para emergir enquanto sujeito. Como visto no tópico 1.2.3, este fato corresponde ao que, na obra lacaniana, foi descrito como *Estádio do Espelho*. Por conseguinte, este estágio deve ser compreendido como o processo de formação do eu através da identificação do sujeito com a própria imagem especular oferecida pelo outro que ocupa o lugar de Espelho (de Outro primordial).

Assim, desde o nascimento, a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede. Necessita do outro/adulto não apenas para sobreviver biologicamente, mas também para constituir-se subjetivamente.

A idéia de realizar algumas reflexões sobre o espelhamento, na relação entre a fala da criança e a de seu cuidador e os efeitos de tal espelhamento na fala infantil, teve como solo de origem, portanto, estudos em aquisição de linguagem, que têm como referência a teoria interacionista de base estruturalista, desenvolvida por De Lemos que, por sua vez, baseia-se num sujeito da psicanálise, através da leitura lacaniana. Nesse contexto teórico, tem-se estudado insistentemente o processo de especularidade/espelhamento, questionando, por exemplo: Por que as crianças repetem enunciados ou fragmentos de enunciados do outro? Qual o papel desses fenômenos no percurso lingüístico do sujeito? Como a criança passa da condição de não falante para a condição de falante de sua língua, a partir desse espelhamento?

Tomando como referência o grande número de pesquisas dirigidas por essas interrogações e as diferentes propostas que vêm sendo construídas, outra questão foi formulada: A partir da relação entre a fala de crianças que se encontram abrigadas e a fala do cuidador por elas responsável poderia se chegar a uma melhor compreensão do lugar que o outro ocupa no momento inicial da trajetória lingüística infantil?

A fim de sugerir algumas indicações a partir dessa questão, nesta primeira etapa da análise, decidiu-se abordar o espelhamento, ou melhor, como tal processo estaria acontecendo

na relação entre a fala da criança abrigada e a de seu cuidador. Tomando essa abordagem como ponto de partida, será possível refletir sobre as características de um outro específico – o cuidador –, o lugar que ele ocupa em sua relação com os enunciados infantis e os prováveis efeitos de tais características na fala da criança.

A discussão aqui realizada levará em conta ainda as marcas de singularidade desse espelhamento; melhor explicando, se há diferença na posição que cada uma das cuidadoras estaria ocupando diante dos enunciados infantis.

Buscando atender ao objetivo proposto nesta etapa da análise, alguns fragmentos de diálogo entre J. e as cuidadoras por ele responsável serão apresentados como exemplos. Vale esclarecer, contudo, que apesar de terem sido analisados os diálogos entre crianças e cuidadora na sua íntegra, seguindo, passo a passo a seqüência dos acontecimentos, diante da grande quantidade de dados, fez-se necessário escolher apenas alguns fragmentos desses diálogos para discuti-los mais detalhadamente. Desse modo, ainda que o presente estudo tenha acontecido no formato longitudinal, os exemplos não serão apresentados quanto a sua ordem cronológica, mas à medida que são referências para a discussão de aspectos relevantes da relação entre a fala da criança abrigada, a língua e a fala do outro/cuidador.

Melhor explicando, o modelo longitudinal, como dito no capítulo anterior, foi escolhido como procedimento metodológico para a realização do presente estudo, uma vez que permite dar visibilidade às mudanças que ocorrem na fala da criança durante seu percurso lingüístico. No entanto, essas mudanças não serão analisadas seguindo um padrão cronológico. Assim, os episódios que servirão de exemplos serão apresentados a partir de uma lógica que dirigirá a discussão, ou seja, a partir de uma organização que leva em conta o espelhamento, ou melhor, como o outro/cuidador se relaciona com as falas da criança e os efeitos que essa relação imprime a tais falas, e não a sua seqüência cronológica, embora ela seja indicada.

▪ **C1. no lugar de outro em sua relação com os enunciados infantis e os efeitos na fala de J.**

No que se refere à cuidadora que aqui está sendo chamada de C1, pode-se notar que, frente a falas de J., ela costumava assumir uma *posição de distanciamento*. Os enunciados produzidos pelas crianças, comumente, ficavam *à deriva*, uma vez que não eram ancorados em um texto produzido pelo outro, isto é, não eram articulados em uma rede de sentidos (interpretados).

Para melhor descrever e discutir tal posicionamento e os seus efeitos na fala infantil, considerou-se pertinente dividir as situações nas quais C1. esteve com as crianças em dois momentos. O primeiro constituído pelos dois encontros iniciais e o segundo pelos outros encontros. Tal divisão se justifica uma vez que houve diferença na forma pela qual C1. posicionou-se diante das crianças nos primeiros encontros e nos demais encontros.

(1) Primeiro momento: O que fazer e como fazer?

Essa parece ser uma questão que estaria guiando C1. nos dois primeiros momentos em que lhe foi solicitado estar com as três crianças na sala na qual os registros videográficos do presente estudo foram realizados.

De um modo geral, nesses momentos iniciais, pode-se dizer que as crianças pareciam estar explorando o ambiente novo³⁹ e, assim, permaneceram, a maior parte do tempo, em silêncio, sem saber bem o que poderiam e como poderiam fazer naquele espaço. A cuidadora, por sua vez, tentava falar sobre o que, para ela, deveriam ser ações apropriadas para a situação, assim como procurava provocar a fala das crianças por meio de perguntas tais como: *Cadê o nariz? O que é isso? Cadê a bola? Cadê Alda? Cadê tia Nita?* etc. Perguntas estas

³⁹ Convém esclarecer que nenhuma das crianças participantes do presente estudo tinha freqüentado anteriormente a sala da fonoaudióloga, usada para a realização dos registros videográficos.

para as quais, muito provavelmente, as crianças sabiam a resposta e, dessa forma, poderiam respondê-las. Os episódios 01, 02 e 03 são ilustrativos desses momentos iniciais.

Episódio 01: C1. está com J. (2;1), L.(2;3)⁴⁰ e E (2;2) na sala da fonoaudióloga. Todos se encontram sentados no chão, havendo ao redor lápis de cera, papel e massa de modelar.

0:00:30 - C1.: Vai J.! Cadê? Cadê? Cadê o livro?

0:00:42 - C1.: Cadê? (olha para J.)

0:00:45 - J.: Ó. (mostra um lápis de cera à cuidadora).

0:00:46 - C1.: É o lápis. Toma. Risca aqui ó. (aponta para uma folha de papel que está no chão).

0:01:01 - C1.: Vai J.! Aqui, no papel.

0:01:05 - C1.: Toma J. Toma. (entrega uma folha de papel a J.).

Episódio 02: C1. está com J. (2;1), L.(2;3) e E. (2;2) na sala da fonoaudióloga. L. e E. estão sentados em volta de uma pequena mesa. J. encontra-se de pé, apontando para a cadeira em que E. está sentada.

0:17:05 - C1.: Eita J. Só tu de pé.

(J. continua de pé)

0:17:40 - C1.: Toma, vem cá. Senta aqui. (pega uma folha de papel e a coloca no chão).

0:17:42 - J. senta no chão e começa a riscar uma folha de papel entregue pela cuidadora.

Episódio 03: C1. está com J. (2;2), L.(2;3) e E (2;2) na sala da fonoaudióloga. A cuidadora está retirando brinquedos da caixa e mostrando-os às crianças.

0:01:20 - C1.: Vai J.. Joga a bola.

0:01:33 - C1.: Toma J.

0:01:50 - C1.: Cadê a bola J.? Pega a bola.

No episódio 01, C1. não apenas procura incentivar a fala de J., perguntando-lhe sobre um livro de histórias, bem como tenta fazer com que ele risque, com o lápis, uma folha de papel. Já no episódio 02, ela pede para que J., como as outras crianças, se sente, incentivando ainda que ele retorne à atividade de riscar a folha de papel. No episódio 03, é a brincadeira com a bola que é solicitada por C1..

Assim sendo, é possível indicar que, nesse momento inicial, C1. organizou as possibilidades de ação das crianças naquele espaço, buscando ainda, ao que parece, estimular a fala delas para que essa pudesse ser registrada pela investigadora.

⁴⁰ Os números entre parênteses significam a idade da criança no dia em que o diálogo foi registrado, indicada em anos e em meses.

(2) Segundo momento: uma postura de distanciamento

Logo após os dois primeiros momentos de C1. com as crianças, ela passou a apresentar uma postura predominantemente de *distanciamento*. Vale destacar que tal distanciamento não se mostrou apenas no que se refere à posição da cuidadora frente a falas de J., mas inclusive quanto ao lugar físico que costumava ocupar na sala. Explicando melhor, logo que chegava, C1. posicionava-se em um canto oposto ao que as crianças estavam, deixando que elas interagissem livremente e preferindo permanecer apenas observando/*cuidando*. Assim, as crianças comumente ficavam brincando entre si, com poucas interferências da cuidadora.

Importa ressaltar que esta forma de se relacionar com as crianças pode ser observada cotidianamente na instituição, ou seja, também fora da situação de investigação. Em muitos momentos, no abrigo, cuidadoras observam as crianças brincando ou em algum outro tipo de atividade, intervindo minimamente.

Diante da posição de distanciamento que C1. estaria ocupando frente aos enunciados de J., cabe tecer algumas considerações sobre como o espelhamento estaria acontecendo nesta relação entre a fala da criança e a de seu cuidador.

Descrever, portanto, a posição de C1. frente a falas de J. é, sobretudo, falar em *distanciamento*. Assim, nos momentos em que esteve com as crianças, a cuidadora não costumava se fazer presente para atribuir um sentido, reconhecer os fragmentos de fala infantil e inseri-los em um contexto discursivo, como mostram os episódios 04, 05 e 06.

Episódio 04: C1. está com J. (2;3), E. (2;3) e L.(2;4) na sala da fonoaudióloga. As três crianças brincam. C1. está em pé, próxima à porta de saída.

0:03:00 - L. retira um telefone de brinquedo da caixa e o mostra à cuidadora.

0:03:01 - J.: É o carrú (refere-se ao telefone que L. tirou da caixa).

[As crianças brincam. Em alguns momentos, olham para a cuidadora.]

0:04:07 - J.: Betaputá.

0:04:20 - J.: Ó. Aqui ó. (mostra para a cuidadora um diadema que ele encontrou na caixa).

0:04:25 - J.: O carro. O carro. O caruuuuuuuuuu. (mostra para a cuidadora um carro que ele pegou da caixa).

Episódio 05: C1. está com J. (2;5) e L.(2;7) na sala da fonoaudióloga. As duas crianças brincam, próximas à caixa de brinquedos. C1. está sentada em um banco, localizado em um lado da sala oposto ao que se encontra a caixa.

0:05:28 - **L.:** Óia.

0:05:32 - **J.:** Tanti. Ota. Tanti. (segura duas argolas de plástico coloridas)

0:05:51 - **J.:** Oh L.

0:05:58 - **J.:** Oh poli.

0:06:31 - **J.:** Papa nelim, padinha, ppanelim, pá.

0:06:43 - **J.:** O au au, o au au, au, au, au, au.

0:07:11 - **J.:** Calamau.

Episódio 06: C1. está com J. (2;5) e L.(2;6) na sala da fonoaudióloga. As duas crianças estão dentro da caixa de brinquedos. J. joga uma argola de plástico, que cai em um local distante dele. C1. está sentada em um lado da sala oposto ao que se encontra a caixa.

0:21:59 - **J.:** Au, au, au.

0:22:03 - **J.:** Oh, piquinho, oh.

0:22:07 - **L.:** Êta, êta. Au.

0:22:12 - **J.:** Ui, ui, bucá.

0:22:22 - **J.:** A paiali. Apaiali. Ali.

0:22:31 - **J.:** Aaaaaa.

0:22:46 - **J.:** Aaa. Aaa. Apapaleli.

Aqui vale abrir um parêntesis para lembrar a recusa da concepção de interação como uma relação dual (criança-outro) pontuada por De Lemos (2002, 2006, entre outros) em sua abordagem sobre a aquisição de linguagem. Nesse contexto teórico, ao apontar para um terceiro implicado no espelho (a língua, em seu funcionamento), a figura que se insinua é outra: a de uma *estrutura triádica* (criança, outro, língua).

Entre a criança e o outro, portanto, interpõe-se um terceiro elemento – a língua. Quer dizer, a relação não é estritamente com o outro, mas com sua fala e, nela, é suposta a língua. Assim, é possível compreender porque De Lemos (2002) propõe que a aquisição de linguagem seja tida como uma questão de relação criança-língua, como posição da criança em relação à língua. Daí que o processo de especularidade/espelhamento é (re)pensado como *porta de entrada* na linguagem, ou seja, como a primeira posição da criança na língua.

Nessa posição, como dito, para falar, a criança incorpora pedaços da fala do *outro*, isto é, sua fala é essencialmente ligada à fala do *outro* e essa ligação aparece – através de um movimento (metonímico) da língua –, mesmo quando esse *outro* não espelha/interpreta. Nos episódios 05 e 06, por exemplo, esta ligação se realça em um movimento em que *au au, o au*

au, au, au, au, au. vem da fala das cuidadoras (C1., C2. e C3.). Fala esta que, em diversos momentos das situações de investigação, trouxe a palavra *au au* para nomear cachorros ou partes de cachorros de brinquedo. Os episódios abaixo ilustram alguns desses momentos:

Episódio 07: C1. está com J. (2;1), E. (2;2) e L.(2;3) na sala da fonoaudióloga. As crianças brincam.

0:01:25 – L. mostra um lápis de cera para a cuidadora.

0:01:26 – C1.: Cadê? Aqui? (mostra a cabeça de um cachorro de plástico para L.)

0:01:27 – C1.: *O au au.* (entrega a cabeça do cachorro a L.).

Episódio 08: C2. está com J. (2;2), E. (2;3) e L.(2;3) na sala da fonoaudióloga. A cuidadora tira brinquedos da caixa, mostra-os às crianças e pergunta sobre eles.

0:01:30: C2.: Olha E.! Um cachorro!

0:01:39: L. vai até a cuidadora e pega da mão dela a cabeça de um cachorro de plástico.

0:01:40: L.: Ui!

0:01:41: C2.: Ui! O que é que é isso?

0:01:42: C2.: O que é que é isso? O que é que é isso? (L. mostra a cabeça de cachorro para a cuidadora).

0:01:50: C2.: É o quê? *O au au!*

Episódio 09: C1. está com J. (2;5) e L.(2;7) na sala da fonoaudióloga. As duas crianças brincam, próximas à caixa de brinquedos. C1. está sentada em um banco, localizado em um lado da sala oposto ao que se encontra a caixa.

0:02:31: J.: (pega um brinquedo na caixa e vai entregá-lo à cuidadora).

0:02:34: J.: (bate com o pino de boliche no brinquedo que a cuidadora está segurando e derruba-o no chão).

0:02:35: C1.: É o *au au.*

0:02:40: C1.: (joga o brinquedo em direção à caixa).

Dessa forma, quando J. tanto no episódio 05, como no 06, traz o enunciado *au au*, é possível supor, na posição aqui assumida, que ali estaria espelhada a fala do outro, ou seja, esse tipo de resposta da criança, muito provavelmente, envolveria um espelhamento não imediato ou diferido da fala do cuidador. Ressalta-se que a criança estava no mesmo contexto, rodeado de brinquedos, em que tantas vezes *au au* foi usado pelas cuidadoras para dar nome a um cachorro de plástico.

Aqui cabe assinalar que esse espelhamento deixa ver a língua em operação que, metonimicamente, faz deslizar fragmentos de uma fala a outra. É o mesmo caso de: *Ó. Aqui ó* do episódio 04, e de tantos outros *aqui* e *ó* presentes nas falas de J., que apontam para um retorno da fala do outro na fala da criança. Destaca-se que *aqui* e *ó* foi falado por C1. em alguns momentos dos diálogos iniciais em que, como dito, ela parecia buscar orientar as ações

das crianças na sala. No episódio 01, por exemplo, a cuidadora fala para a criança o local no qual ela deve riscar (C1.; *Risca aqui ó.*).

Entretanto, o que mais se destaca, nos episódios transcritos (04, 05 e 06), é a possibilidade de se apontar, na fala da criança, para uma relação entre cadeias que se cruzam produzindo combinações indeterminadas, fragmentadas, dando margem a movimentos imprevisíveis, como em: **J.:** *Papa nelim, padinha, papanelim, pá.*; **J.:** *Calamau.*; **J.:** *A paiali. Apaiali. Ali.*; **J.:** *Aaa. Aaa. Apapaleli.* Os referidos cruzamentos trazem à tona a língua em movimento, em que a fala do outro é retomada nos enunciados das crianças, que, por sua vez, são combinados, recombinaos, deslocados, unidos e/ou fragmentados.

Cabe lembrar que para De Lemos (2002), o “terceiro” (a língua em seu funcionamento), mostra-se, de forma privilegiada, através dos erros, ou seja, opera substituições na fala da criança, tornando-a *diferente* da fala do adulto (mesmo na especularidade/espelhamento). Ressalta-se que esses “erros” não vêm da fala do outro – não na forma como eles aparecem na fala da criança.

O que se pode observar, nos episódios destacados antes, é que, sem o suporte da interpretação/espelhamento de C1., fragmentos de textos circulam na voz de J. e sobre eles a língua opera, de forma mais visível. Em outras palavras, sem interpretação que ofereça sustentação para o movimento dos significantes, a fala dessa criança se abre numa pluralidade de direções inesperadas, formando produções estranhas.

Desse modo, produções como *Betaputá*, do episódio 04 e *Papa nelim, padinha, papanelim, pá*, do episódio 05, mostram, através das produções estranhas, o funcionamento da língua como um terceiro, que, sem a interpretação do outro, vem à tona com mais visibilidade.

Trata-se, portanto de dois tipos de produções verbais diferentes (de um lado produções como *O au au* e, de outro lado as produções estranhas, insólitas) que mostram,

diferentemente, a língua em funcionamento na fala da criança, na falta de uma interpretação através da fala de C1..

Cabe retomar aqui que o espelhamento, segundo Arantes (2001) 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 infantil à fala do adulto. Explicando melhor, no espelhamento, um texto se desenha sobre fragmentos-ecos de cenas vividas, a criança incorpora fragmentos da fala do outro – fragmentos que retornam para uma cadeia/texto. Esse movimento entre falas – entre todo e parte – seria decisivo no que diz respeito à aquisição da linguagem e, conseqüentemente, ao processo de subjetivação.

Entretanto, como dito, o processo de especularidade/espelhamento (deslizamento mútuo de fragmentos) traz à luz não apenas incorporações da fala do outro pela criança, mas descreve uma incorporação de mão dupla, em que há *a reflexão de si no outro e do outro em si*. O outro/falante, como dito, ao incorporar os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer os reconhece como fala e a criança como falante.

É nesse contexto que convém destacar a singularidade do espelhamento na relação entre as falas de C1. e de J., que, nesse caso, refere-se tanto à incorporação/deslizamento mútuo de fragmentos, quanto ao espelhamento de produções estranhas. Ao que parece, nessa relação haveria um espelhamento que se faria presente no silêncio do espelho/intérprete, ou melhor, um espelhamento que se faria presente na falta do suporte/âncora que serviria de sustentação, de ancoragem à fala infantil a qual, sem tal sustentação, permaneceria à deriva.

Melhor explicando, nos momentos em que esteve diante das falas das crianças, comumente, C1. calou-se, deixando tais falas sem interpretação. No episódio 05, por exemplo, é possível notar que produções insólitas como *tanti, ota, tanti; papa nelim, padinha, papanelim, pá* e *calamau* não ganham forma e significado na voz da cuidadora. O mesmo pode-se dizer da produção *Betaputá* do Episódio 04 e de *Piquinho, Bucá, Paiali, Apaiali* e

Apapaleli do Episódio 06. Assim, apesar de fisicamente presente nos momentos de diálogo, o *silêncio* marcou o posicionamento mais comum dessa cuidadora frente às produções verbais das crianças.

Quando analisada a posição que C1. estaria comumente ocupando frente a falas de J., destaca-se, portanto, uma posição que não corresponderia a de intérprete dos enunciados infantis, que, normalmente, é assumida pelo outro materno, como observado, por exemplo, nos estudos de Lier-De Vitto e Arantes (1998), Pereira de Castro (1997, 1998) e Lemos (2002).

Muitos outros momentos da *interação dialógica* entre crianças e cuidadora são ilustrativos desse posicionamento, tais como:

Episódio 10: C1. está com J. (2;3), E. (2;3) e L.(2;4) na sala da fonoaudióloga. As crianças brincam.

0:13:20: **J.:** Aqui. (J. mostra um telefone de brinquedo a L., apertando nos botões de discagem. L. pega o telefone).

0:13:35: **J.:** Etoaiia. Etoaiia. Etoaiia! (J. fica de pé).

0:14:15: **E.:** Á! (grita).

0:14:18: **J.:** Á! (grita).

[...]

As três crianças estão dentro da caixa de brinquedos.

0:16:16: **E.:** Ai! (grita).

0:16:17: **J.:** Ai! (grita).

0:16:18: **E.:** Ai! (grita)

[...]

0:18:12: **J.:** Opamã, opamã. Temão. (empilha copos coloridos)

0:18:23: **E.:** Aii!! (Grita. Corre e se joga no colchão, sentando-se ao lado de J.).

0:18:25: **E.:** Um. Um. Um.

0:18:29: **J.:** É Tété. É Tété.

0:18:30: **J.:** Aqui ó. (aponta para a sua sandália)

0:18:32: **E.:** Ai. (levanta-se do colchão)

0:18:40: **J.:** A tandália. (irritação)

Episódio 11: C1. está com J. (2;4) e L.(2;5) na sala da fonoaudióloga. As crianças brincam.

0:05:50: **J.:** Papo! Aa. Papo. Aa.

0:06:13: **L.:** Pá.

0:06:20: **J.:** Aa.

0:06:22: **L.:** Pó

[...]

0:14:05: **J.:** enôto.

0:14:27: **J.:** iti. (leva argolas de plástico para perto da cuidadora e fica empilhando-as próximo a ela).

0:14:42: **J.:** óia. (olha para a cuidadora, mostrando a pilha de argolas que acabou de construir).

0:14:50: J. se levanta, olha para a pilha de argolas construída e bate palmas (vibra).

0:15:00: J. se senta e fica retirando as argolas da pilha, uma a uma.

0:15:01: **J.:** ôta, ôta, aqui.

0:15:06: **J.:** Aqui. Aneté.

Episódio 12: C1. está com J. (2;5) e L.(2;6) na sala da fonoaudióloga. As crianças brincam.

0:17:30: **J.:** Ai L.. (refere-se a L. que tenta entrar na caixa de brinquedo).

0:17:34: **J.:** Ai L..

0:17:34: **J.:** Táí L.. É papaladinho. L.! (L. continua tentando entrar na caixa)
[...]

0:17:46: **J.:** Papa lalio. Palali ó. palali ó. palai. Aaaa.

0:18:00: **J.:** Aaaa.

0:18:10: **J.:** A água. (pega um copinho de brinquedo e simula estar bebendo água).

0:18:28: **J.:** Pá.

0:18:43: **J.:** Ulabugá.

Nos fragmentos de diálogo acima transcritos, sem a palavra estruturante do outro para inserir as produções vocais da criança em redes de relação e sentido, tais produções ficam indeterminadas, entrelaçando-se de forma inesperada. Assim, enunciados como *Etoaiia*. *Etoaiia*. *Etoaiia* e *Opamã*, *opamã*. *Temão* do Episódio 10; *Enôto* e *Anete* do Episódio 11; e *É papaladinho*., *Papa lalio*. *Palali ó*. *palali ó*. *palai*., *Ulabugá*. do Episódio 12, constituem produções em que o sentido não se define (não se determina).

Destaca-se, em tais fragmentos de diálogo, que as crianças permanecem falando sozinhas, não se ouve a voz do outro/cuidador, não há intervenções, interpretações ou mesmo uma tentativa de se estabelecer *interação*. Em alguns momentos inclusive, J. parece tentar estabelecer uma interação com a cuidadora, mostrando brinquedos a ela, dirigindo-lhe o olhar e até a chamando, sem que C1. corresponda a esta demanda. No episódio 11, por exemplo, J. procura iniciar uma brincadeira de empilhar argolas de plástico com C1., mas ela não se mostra disponível, permanece sentada em um canto da sala oposto ao que a criança está e em silêncio. Os fragmentos de diálogo abaixo também são ilustrativos de momentos em que J. parece demandar a presença do outro/intérprete, mas depara-se com o silêncio de sua cuidadora.

Episódio 13: E. (2;3), J. (2;3) e L (2;4) estão retirando brinquedos da caixa. C1. está de pé, próxima à porta de saída.

0:00:21: **J.:** Aqui!! (mostra um brinquedo à cuidadora).

0:00:29: L. retira um brinquedo da caixa.

0:00:30: **J.:** Não!! (grita)

0:00:34: **J.:** Aqui. Aqui ó. (mostra uma bola para a cuidadora)

0:00:36: **C1.:** Uma bola J..

0:00:39: **L.:** Aqui. Aqui tia. Aqui. (mostra uma bola para a cuidadora)
(A cuidadora não responde).
0:00:45: **J.** bate com o pino de boliche de plástico em uma bola, fazendo deslizá-la no chão.
0:00:40: **J.:** óóóóóóóóóó..
As crianças brincam individualmente (em silêncio)
0:00:55: **J.** mostra novamente um brinquedo para a cuidadora.
0:00:56: **J.:** Aqui ó. Aqui. Aqui tia. Aqui.
0:01:00: **C1.:** Eeeee.

Episódio 14: E. (2;3), J. (2;3) e L (2;4) estão retirando brinquedos da caixa. C1. está de pé, próxima à porta de saída.
00:01:45: **J.:** Aqui ó. Aqui. (mostra um diadema para a cuidadora, colocando-o e tirando-o da cabeça dele).
00:02:00: **J.** tenta entrar na caixa de brinquedos, mas desiste e sai da caixa. E. brinca sozinha com argolas de plástico coloridas. L. continua tirando brinquedos da caixa.
0:02:35: **L.** acha uma argola de plástico e a entrega para E..
0:02:36: **L.:** Aqui ó.
0:02:50: **J.:** Aqui tia (mostra um brinquedo para a cuidadora).
0:03:00: **L.** retira parte de um telefone de brinquedo da caixa e mostra para a cuidadora. **L.:** Aqui.

Episódio 15: E. (2;3), J. (2;3) e L (2;4) estão brincando próximos à caixa de brinquedos. C1. está de pé, próxima à porta de saída.
0:04:58: **J.** pega o telefone.
0:05:00: **J.:** Alô?! (coloca o fone do o telefone no ouvido)
0:05:05: **J.:** Aqui tia. Aqui.
As três crianças ficam ao redor da caixa, tirando e colocando brinquedos.
0:05:15: **J.:** Ó. Aqui ó.
0:05:28: **E.:** Aqui ó. (entrega três argolas à cuidadora e volta para pegar mais na caixa)
0:05:32: **L.** mostra uma bola a cuidadora. E. permanece pegando as argolas e dando-as para a cuidadora.
0:05:40: **C.:** Ei E.! Toma. Vai buscar. (a cuidadora joga as argolas na outra extremidade da sala para que E. vá buscá-las. E. volta para a caixa de brinquedos e pega mais argolas, desistindo daquelas jogadas distante pela cuidadora).
0:05:48: **J.** vai buscar as argolas que a cuidadora jogou. E. continua mexendo na caixa de brinquedos.
0:05:55: **L.** entrega uma argola à cuidadora.
0:05:59: **J.** traz as argolas de volta para a cuidadora. **J.:** Aqui. Ó.
0:06:00: A cuidadora joga as argolas novamente. J. se atira no chão e fica deitado.
0:06:02: **J.:** Huuummm. (tom de voz de quem está com raiva).

Episódio 16: J. (2;5) está brincando com um jogo de montar. C1. encontra-se sentada próxima a ele.
0:07:08: **J.:** Aã. (bate com o fone do telefone nos anéis coloridos que estão espalhados pelo chão)
0:07:20: **J.:** Ó tia. (leva alguns anéis coloridos para a cuidadora e os entrega).
0:07:34: **J.:** Ó tia! Toma aqui. (entrega mais anéis coloridos para a cuidadora).
0:08:04: **J.:** Ó. (acha um outro fone de telefone de brinquedo em cima do colchão e o leva para a cuidadora, juntamente com o fone que já estava com ele).
0:08:10: **J.:** Ó tia! Ó. (entrega o fone no ouvido para a cuidadora).
0:08:12: **C1.:** Alô.
0:08:14: **J.:** Alô. Alô?!

Episódio 17: J. (2;5) está brincando. C1. encontra-se sentada em um banco do lado oposto ao qual a criança se encontra.
0:00:03: **J.:** Eita! Eitá!
0:00:17: **J.:** Pá!
0:00:27: **J.:** Ai!

0:00:36: **J.:** Caiu! Caiu! É! (está brincando com uns copinhos de plástico).
 0:00:45: **J.:** Oh!
 0:00:54: **J.:** A-qui.
 0:00:57: **J.:** Caiu oh.
 0:01:05: **J.:** Tia! (aponta para o armário).
 0:01:10: **J.:** Oh. (aponta para o armário).
 0:01:16: **J.:** (levanta-se, vai até a cuidadora e aponta para o armário).
 0:01:17: **C1.:** A bola.
 0:01:18: **J.:** Bola li. (aponta para o armário).

Como se pode apontar, os episódios 13, 14 e 15 trazem à tona alguns momentos em que as crianças apelam/demandam para que o outro se faça presente enquanto intérprete, tentando estabelecer uma interação dialógica com a cuidadora,

No episódio 13, por exemplo, J. mostra uma bola à cuidadora, que dá significado ao brinquedo mostrado identificando-o como *Uma bola*. Em seguida, a criança mostra insistentemente um outro brinquedo e obtém como resposta de C1. *Eeeeeee*. Também no episódio 14 há o movimento de mostrar brinquedos à cuidadora, porém, em tal fragmento de diálogo, C1. permanece em silêncio.

O episódio 15 deixa ver um momento no qual, as crianças, além de mostrarem os brinquedos, leva-os até C1. que os joga para distante dela, fazendo com que o brincar não aconteça próximo a si. Nesse momento, J. parece irritar-se, quando vê o brinquedo entregue por ele ser atirado de volta ao lugar no qual acabou de pegá-lo.

No episódio 16, J. também apresenta algumas tentativas de interação com a cuidadora, até que ela corresponde ao falar *alô* diante do telefone que a criança lhe entregou. Importa notar, que, nesse momento, J. espelha, de forma imediata (**J.:** *Alô. Alô?!!*), a fala de C1.. No episódio 17, J. procura chamar a atenção da cuidadora, inicialmente tentando fazer com que ela olhe para a brincadeira dele, por meio de expressões como *Oh, A-qui, Caiu oh*; e, em seguida, apontando para um objeto – a bola – que estava próximo a ela, chegando a caminhar em sua direção. Nesse episódio, J. também espelha a fala de C1. (que diz: *a bola*), por meio da produção *bola li*, em que bola, vindo da fala do outro, se junta ao fragmento *li*.

Entretanto, apesar de responder à demanda de J. nos episódios 16 e 17, a referida cuidadora, comumente, mesmo com os apelos da criança, silenciava, ou seja, não lhe dirigia a fala e, muitas vezes, sequer o olhar. Importa notar que apesar de, em alguns momentos, atender à demanda da criança, após ser *chamada para interação*, logo em seguida, C1. buscava retomar a condição na qual se encontrava, ou seja, *distante* de J., L. e E..

Nesse contexto, cabe questionar sobre os efeitos que a ausência de retorno aos apelos/demandas da criança imprimiria a sua fala. Para tentar abordar essa questão, vale lembrar que ao desempenhar seu papel de atribuir à fala da criança uma intenção de comunicar sentidos, o outro/adulto faz o diálogo seguir adiante, isto é, faz o diálogo progredir. Esse outro, por sua vez, como visto, segundo De Lemos (2002) é mais do que o interlocutor empírico - aquele que reconhece e atribui significados, intenções expectativas -, ele é *instância do funcionamento lingüístico-discursivo*.

Sob o efeito deste funcionamento, portanto, o outro/intérprete é, dentre outras coisas, guiado pela idéia de semelhança entre a sua fala e a fala da criança, o que lhe permite buscar uma interpretação possível, no plano da língua e do discurso, para os enunciados infantis. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que restringe, essa interpretação abre para outros discursos, pois tem *efeito lingüístico-discursivo* sobre a fala infantil.

Noutros termos, faz-se necessária a presença do outro/intérprete para que os enunciados das crianças possam ser inseridos em um discurso, possam ganhar sentido. Destaca-se que, nessa concepção, tal processo de espelhamento/interpretação vem dar conta não só da constituição da fala da criança, mas também da sua constituição enquanto sujeito que depende do outro para fazer sentido.

Assim, ao falar sobre os efeitos que a posição que C1. assume frente aos enunciados de J. imprimiria à fala dessa criança, vale retomar que, diante da ausência do outro como intérprete, as falas de J. se apresentavam pouco compreensivas, com muitos fragmentos,

repetições e combinações que permaneciam indeterminadas, fragmentadas, como pode ser visto nos episódios 04, 05, 06, 10, 11 e 12. Pode-se dizer, que isso acontece porque, como já colocado, na maioria dos momentos de *relação* com a referida cuidadora o sentido dessas falas permanecia à deriva, ou seja, pedindo a intervenção do outro para a sua organização, pedindo interpretação e restrição.

Propõe-se, então, que é por isso que, quando C1. assume um lugar que neste trabalho está sendo chamado de *distanciamento*, ou seja, não se faz presente como intérprete, observa-se que as produções verbais das crianças se dispersam, não se organizam, não se determina o sentido, apenas circulam sem direção.

▪ **C2. e C3. no lugar de outro em sua relação com os enunciados infantis e os efeitos na fala de J.**

Antes de tecer considerações acerca das características destas duas cuidadoras – C2. e C3. – enquanto ocupando o lugar de outro na relação com a fala de J., cabe explicar o porquê da escolha por uma análise conjunta de tais características e dos efeitos que estas imprimem aos enunciados infantis. Tal escolha se deu uma vez que, diante das produções infantis, C2. e C3. posicionaram-se de forma semelhante, ou seja, ocuparam um *lugar de intérprete*, através do espelhamento/interpretação e estranhamento, havendo o reconhecimento dos enunciados infantis como uma fala e da criança como um sujeito.

Importa retomar também que C3. iniciou a sua participação no presente estudo já no momento final do mesmo, substituindo C1. no plantão diurno do *Infantil I*, devido ao período de férias dessa cuidadora e posterior mudança de horário de trabalho para o turno da noite. Assim, ressalta-se que, na maioria dos momentos em que C3. participou, E. e L. já tinham deixado a instituição e apenas J. permanecia.

Para analisar a posição que C2. e C3. ocupariam diante das falas de J., convém pontuar inicialmente que o lugar que elas costumavam ocupar nos momentos de interação com as crianças foi bastante diferenciado daquele ocupado por C1.. Melhor explicando, enquanto C1., como dito, procurava se posicionar distante das crianças, assumindo muitas vezes uma postura apenas de observador, C2. e C3., sentavam-se ao lado, junto a J., L. e E..

Ao questionar como C2. e C3. estariam se posicionando frente a falas de J., pode-se apontar para o espelhamento em seu movimento recíproco. Os episódios abaixo são ilustrativos desse espelhamento (nesses casos, incorporações/deslizamentos mútuos de fragmentos).

Episódio 18: C2., J. (2;2), L. (2;3) e E. (2;2) chegam à sala da fonoaudióloga. A cuidadora canta para que as crianças a acompanhem.

0:00:15: **C2.:** Qual é a música de Xuxa? Ilarilariê ô ô ô.

0:00:20: **C2.:** Canta L.. Canta. Ilarilariê.

0:00:24: **C2.:** Ô ô ô.

0:00:28: **C2.:** Ilarilariê.

0:00:30: **J.:** Ô ô ô.

0:00:33: **C2.:** Ilarilariê.

0:00:34: **J.:** Ô ô ô.

0:00:35: **C2.:** Ilarilariê.

0:00:42: **C2.:** É Xuxuxu!

0:00:44: **J.:** É tututu!

0:00:45: **C2.:** Como?

0:00:47: **C2.:** É Xuxuxu!

Episódio 19: C3. e J. (2;8) estão sentados próximos à caixa de brinquedos. C3. pega um fone de telefone de brinquedo.

0:19:19: **C3.:** Que foi J.?

0:20:03: **C3.:** alô.

0:20:04: **C3.:** alô.

0:20:05: **J.:** alô.

0:20:06: **C3.:** J..

0:20:07: **J.:** J..

0:20:08: **C3.:** Tudo bom?

0:20:09: **J.:** Alô.

No episódio 18, observa-se que C2. procura fazer com que as crianças cantem a música da Xuxa e, para isso, ela mesma canta o refrão C2.: *Ilarilariê ô ô ô*, e, em seguida, produz apenas uma parte deste (*Ilarilariê*) para que a criança possa continuar a música. Nesse momento, espelhando a fala da cuidadora, J. completa o refrão com o enunciado *ô ô ô*. O mesmo parece acontecer com a produção *É Xuxuxu*, também um refrão de música. Entretanto,

com relação a essa produção, a criança não canta *É Xuxuxu*, da forma como foi pela cuidadora produzido, mas *repete* com diferença e fala *É tututu*, causando na cuidadora um estranhamento (indicado pela pergunta: *como?*) seguido da repetição da forma *correta* do enunciado.

No episódio 19, também se destaca um retorno, na fala da cuidadora, dos enunciados de J.. Assim, como, na fala de J., dos enunciados da cuidadora.

Esses episódios permitem, portanto, uma análise dos enunciados da criança e dos enunciados do outro/adulto em um movimento de *incorporação mútua*, ou seja, incorporação de parte do enunciado de C2., assim como incorporação da fala da criança no enunciado dessa cuidadora. Destaca-se que tais incorporações foram marcantes principalmente nos diálogos entre C2. e as crianças. O episódio abaixo, por exemplo, também traz à tona este movimento de idas e vindas, a partir da brincadeira de contar argolas: a cuidadora traz o dois, J. também; ela traz o três, J. volta para o número um, que é espelhado por C2., reiniciando a contagem.

Episódio 20: C2. está brincando com J. (2;2) de empilhar argolas coloridas.
 0:07:21: (A pilha de argolas fica pronta). **C2.:** Olha!
 0:07:23: (J. derruba a pilha de argolas).
 0:07:25: **C2.:** J. derrubou!
 0:07:29: **C2.:** J. por que tu fez isso?
 0:07:34: **C2.:** Faz de novo.
 0:07:39: **C2.:** Bota um, dois...
 0:07:40: **J.:** dôs.
 0:07:41: **C2.:** três.
 0:07:42: (J. ajuda a cuidadora a formar uma nova pilha de argolas).
 0:07:43: **J.:** um.
 0:07:44: **C2.:** um.
 0:07:46: **C2.:** Dois.
 0:07:47: **J.:** dôs.
 0:07:48: **C2.:** três.
 0:07:52: **C2.:** Bora. Um...
 0:07:53: **J.:** um.
 0:08:01: (J. derruba a pilha de argolas). **J.:** Caiu!

Em outro episódio no qual há uma situação em que a cuidadora parece ter o objetivo de ensinar J. a contar, a criança inicia a contagem (*uma, duas*) e tem sua fala refletida na de C2. (*um, dois*) que dá continuidade à contagem (*três, quatro*). Destaca-se que tais situações,

nas quais a cuidadora incentiva a contagem de brinquedos, foi comum em seus diálogos com as crianças.

Episódio 21: C2. brinca com J. (2;8) de empilhar as argolas coloridas.
 0:12:50: **J.:** aqui tia. (mostra uma argola para a cuidadora)
 0:12:51: **C2.:** muito bem! Bote. (pede para J. colocar a argola achada sobre as demais).
 0:12:53: **C2.:** tá crescendo.
 0:13:23: **J.:** uma, duas. (conta as argolas da pilha)
 0:13:24: **C2.:** um, dois.
 0:13:25: **J.:** caiu!
 0:13:26: **C2.:** três.
 0:13:27: **C2.:** quatro.
 0:13:28: **J.:** ato.
 0:13:29: **C2.:** cinco.
 0:13:30: **J.:** oito.
 0:13:32: **C2.:** seis.
 0:13:33: **J.:** eite.
 0:13:35: **C2.:** sete.
 0:13:37: **C2.:** oito.
 0:13:40: **J.:** caiu!
 0:13:43: **C2.:** caiu não.
 0:13:46: **C2.:** vamos botar mais.
 0:13:56: **C2.:** Ó. Nove.
 (A pilha de argolas cai).
 0:14:04: **C2.:** oxe!
 0:14:06: **C2.:** de novo.
 0:14:07: **J.:** de novo.
 0:14:09: **C2.:** Oxe!
 0:14:10: **J.:** oxe!
 0:14:14: **C2.:** ora!
 0:14:15: **J.:** caiu!
 0:14:20: **C2.:** ora.
 0:14:32: **C2.:** Bora botar aqui. O bolo.
 0:14:36: **C2.:** bora o bolo.
 0:14:38: **J.:** bolo.
 0:14:44: **C2.:** o bolo.

No mesmo dia em que se registrou o episódio 21, C2. contou pinos de boliche diante da criança, como mostra o fragmento de diálogo abaixo.

Episódio 22: C2. brinca com J. (2;8) com pinos de boliche e uma bola.
 0:06:03: **J.:** cadê? Cadê bola?
 0:06:10: **J.:** aqui bola.
 0:06:23: **C2.:** O que é isso? um, dois, três, quatro, cinco, seis...

Assim, é possível sugerir que quando inicia a contagem das argolas (Episódio 21), J. estaria espelhando de forma não imediata uma fala anterior da cuidadora. Ainda no episódio 21, é possível destacar outras produções verbais da criança que estariam espelhando, de forma imediata, a fala da cuidadora. É o caso de *oxe!* e *bolo*.

Ao ter a sua fala *ancorada* na fala da cuidadora., as produções de J., muitas vezes, mantêm uma grande semelhança com a fala do outro/adulto. Nestes momentos da *interação dialógica*, como realçado nos episódios abaixo, essas produções parecem ecoar a fala da cuidadora.

Episódio 23: C2. empilha as argolas coloridas e L. (2;6) as derruba. C2. faz uma expressão de surpresa. J. (2;5) observa a brincadeira.

0:07:19: **C2.:** Éééé.

0:07:20: **J.:** Éééé.

0:07:22: **C2.:** Éééé.

0:07:23: **J.:** Éééé.

Episódio 24: C2. retira um brinquedo da caixa e pergunta a J. (2;5) o que é tal brinquedo.

0:12:30: **C2.:** Que é isso? O que é isso? Um patinho?

0:12:35: **J.:** Patinho.

0:12:37: **C2.:** Patinho.

0:12:39: **J.:** Patinho.

0:12:45: **C2.:** Como é que faz o patinho? Quá, quá, quá.

0:12:50: **C2.:** Quá, quá.

0:12:52: **C2.:** Dodói, heim? (aponta para um machucado no pé de J.).

0:12:54: **J.:** Dodói.

0:12:55: **C2.:** Dodói, heim?.

0:12:57: **J.:** Dodói.

Episódio 25: C2. arruma os pinos do boliche e L. (2;6) os derruba. J. (2;5) observa a brincadeira.

0:13:39: **C2.:** Eita! O que foi isso?

0:13:40: **J.:** Oche!

0:13:41: **C2.:** Oche!

0:13:42: **J.:** Oche!

0:13:44: **C2.:** Oche!

Episódio 26⁴¹: C2. coloca o fone de um telefone de brinquedo no ouvido de J. (2;8).

0:04:30: **C2.:** Fala alô J..

0:04:33: **J.:** calalo. (mostra um cavalinho de brinquedo á cuidadora)

0:04:34: **C2.:** É o quê?

0:04:35: **J.:** carrarro.

0:04:36: **C2.:** É o quê?

0:04:37: **C2.:** cavalo?

0:05:15: **C2.:** e agora? (a cuidadora organiza os pinos de boliche para J. derrubar).

0:05:21: **J.:** caiu.

Episódio 27: C2. brinca de boliche com J. (2;8). Chama a atenção da criança algumas argolas coloridas.

0:06:57: **J.:** Eita, eita.

0:07:03: **J.:** alelo, alelo.

0:07:04: **C2.:** amarelo.

0:07:05: **J.:** alelo

0:07:07: **C2.:** verde.

0:07:08: **J.:** erde.

⁴¹ O episódio 26 será discutido por último, após o episódio 27, uma vez que, naquele fragmento de diálogo, aparecem produções estranhas da criança pouco antes de um jogo de espelhamentos/deslizamentos mútuos (no episódio 27). Isso mostra, de algum modo, que não existe uma ordem linear na fala da criança, mas um movimento de idas e vindas.

0:07:10: C2.: amarelo.
 0:07:11: J.: alelo
 0:07:12: C2.: verde.
 0:07:13: J.: erde.
 0:07:15: C2.: vermelho.
 0:07:17: J.: edôlo.
 0:07:18: C2.: amarelo.
 (J. joga uma bolinha em direção à investigadora e acerta a filmadora).
 0:07:25: C2.: (risos). amarelo.
 0:07:28: C2.: devagar! Bateu na tia, tu viu?
 0:07:38: C2.: amarelo.
 0:07:39: J.: cavalo.
 0:07:40: C2.: Qué não?
 0:07:41: J.: cavalo.
 0:07:42: C2.: É o cavalo.
 0:07:43: J.: cavalo.

No episódio 23, tem-se como exemplo desse “eco”: C2.: *Éééé.*; J.: *Éééé.*; e no episódio 24: C2.: *Um patinho.*; J.: *Patinho.*; C2.: *Patinho.*; J.: *Patinho.*; C2.: *Dodói*; J.: *Dodói*. O episódio 25 também deixa ver um jogo de espelhamentos recíprocos que realçam tais “repetições”. Contudo, vale à pena lembrar que a incorporação de fragmentos da fala da cuidadora à fala da criança não se trata de mera reprodução e sim, como ressalta Arantes (2001, p. 254), “de repetição, que implica sempre diferença; ou melhor, envolve um jogo que imbrica mesmo e diferente”.

Quanto ao episódio 27, tem-se: C2.: *amarelo.*; J.: *alelo.*; C2.: *verde.*; J.: *erde.*; C2.: *amarelo.*; J.: *alelo.* (...). Nesse episódio, destaca-se que a cuidadora reconhece a produção verbal *alelo*, interpretando-a de acordo com um contexto discursivo específico (argolas coloridas que estão postas próximas à criança), bem como com a semelhança sonora entre a fala de J. e a cor da argola colorida para a qual ele aponta – amarelo. Ao repetir, a cuidadora reconhece um *dito* pela criança e inicia um momento de dar nome às cores em que a sua fala é espelhada na fala de J.. Trata-se também, nesse sentido, de um jogo de espelhamento recíproco entre criança e outro.

O reconhecimento pelo outro (cuidadora) promove a movimentação das “repetições”. Noutros termos, a produção verbal da criança (*alelo*, *alelo*) aparece na fala da cuidadora

(*amarelo*), para, logo depois, deslizar novamente para a criança (*alelo*), apontando para uma “circulação” ou um “deslizamento” dessas “repetições”.

Cabe chamar a atenção, ainda no episódio 27, para a produção *edôlo* que quebra a sequência de espelhamentos/deslizamentos recíprocos, mas não provoca na cuidadora um estranhamento, que dá continuidade à brincadeira de dizer as cores, retomando a cor inicialmente falada pela criança – amarelo – e ignorando essa produção. C2. parece insistir na continuidade da brincadeira, porém J. dá início à outra brincadeira e traz uma produção – cavalo – que se afasta daquele contexto discursivo. Nesse momento, a cuidadora chega a questionar a criança sobre a sua desistência da brincadeira (*Qué não?*) e, dada a repetição da produção *cavalo*, C2. a espelha, reconhecendo que tal produção pertence àquele contexto discursivo (ao falar *cavalo*, J. segura um cavalinho de brinquedo). Diante da insistência da criança, ocorre a brincadeira com o cavalo.

Ressalta-se que, um pouco antes da brincadeira de falar as cores das argolas (episódio 27), a criança tinha encontrado na caixa de brinquedos o cavalinho (episódio 26) que ela retoma (no episódio 27) no momento em que encerra essa brincadeira (com argolas).

Logo no início do episódio 26, vê-se que J. parece recusar a sugestão de C2. de brincar com o telefone (*Fala alô J.*), brincando com um cavalinho, ou seja, “escolhendo” com o que quer brincar. Diante do brinquedo por ele “escolhido” - o cavalo -, J. fala *calalo*.

Nesse momento, a cuidadora parece não reconhecer o sentido, e, assim, expressa um estranhamento, a partir do qual o sentido do que a criança supostamente estaria dizendo é questionado (*É o quê?*)⁴². Tal estranhamento, produz uma mudança na fala da criança para *carrarro*, que leva novamente a um estranhamento, seguido de interpretação (*É o quê? Cavalo?*).

⁴² Falar que as cuidadoras expressam estranhamento frente aos enunciados da criança refere-se a produções dessas cuidadoras que indicam tal estranhamento, como: *É o quê? Como?*, entre outras. No entanto vale realçar que, em alguns momentos, não há como decidir se ela realmente estranha ou se está levando a criança, com suas perguntas, a chegar à produção esperada/correta.

Considera-se que, através desses questionamentos/estranhamentos, a cuidadora estaria espelhando as produções de J., isto é, reconhecendo um sentido nessas produções, ou ainda, estaria reconhecendo na criança a *intenção* de dizer alguma coisa, de transmitir um sentido. A cuidadora estaria atribuindo uma possibilidade de sentido a essas produções.

Importa chamar a atenção para o fato de que logo após o fragmento de diálogo que constitui o episódio 26, a criança diz *cavalo*, em vez de *calalo* ou *carrarro*, sugerindo uma mudança em sua fala, a partir do espelhamento da cuidadora. Essa situação é ilustrada no episódio 27, em que J. diz *cavalo* sem se tratar de um espelhamento direto/imediato da fala da cuidadora.

Ainda no que se refere às produções estranhas *calalo* e *carrarro* de J., pode-se sugerir que elas deixam ver um cruzamento com outras produções que vem da fala do outro, como por exemplo, *cavalo*, *amarelo* e *cachorro* – tantas vezes emitidas pelas cuidadoras ao darem nome aos brinquedos que estavam na caixa ou a cor desses brinquedos –, as quais teriam sido decompostas e recombinações, dando lugar a produções singulares, imprevisíveis. Produções estas que, nesse contexto, trazem à tona falas da criança que são diferentes, que são efeitos de operações da língua que movimentam os fragmentos incorporados.

Assim, é possível destacar que enquanto algumas das produções verbais infantis parecem espelhar, de forma imediata ou diferida, uma estrutura enunciada pelo outro/cuidador, outras são imprevisíveis do ponto de vista da língua constituída, provocando o estranhamento do adulto.

Embora indeterminada, a fala da criança não deixa de promover efeitos sobre C2. e C3., que entre reconhecimento e estranhamento, interpretam os enunciados infantis. Nos episódios abaixo, por exemplo, destaca-se um retorno, na fala de C3., dos enunciados de J.. Ela *repete* a criança e não simplesmente o contrário, a criança repetindo a cuidadora: **J.:** *A bola*; **C3.:** *A bola*; **J.** *Que lindo!*; **C3.:** *Que lindo*; **J.** *catorri*; **C3.:** *cachorro*. Assim, é possível

indicar que, no instante em que a cuidadora repete a fala da criança, interpreta-a, reconhece um sentido nessa fala.

Episódio 28: C3. e J. (2;6) estão sentados próximos à caixa de brinquedos. J. retira uma bolinha dessa caixa.

0:14:20: **J.:** Aqui tia. (mostra um brinquedo que acaba de tirar da caixa).

0:14:34: **J.:** A bola.

0:14:36: **C3.:** A bola.

0:14:45: **J.:** Que lindo!

0:14:46: **C3.:** Que lindo, é! (risos). Esse J.!

0:15:05: **J.:** Aqui.

0:15:44: **J.:** Eita!

0:15:45: **C3.:** Eita!

0:15:51: **J.:** A bola.

0:15:52: **J.:** Cadê ela.

0:15:53: **C3.:** Cadê ela?

Episódio 29: C3. e J. (2;8) estão sentados próximos à caixa de brinquedos. J. retira um pássaro de pelúcia dessa caixa.

0:06:10: **C3.:** O que é isso? (se refere a um pássaro de pelúcia que J. pegou da caixa).

0:06:11: **C3.:** Passarinho.

0:06:26: **C3.:** cachorro. (mostra a J. o cachorrinho que ela pega da caixa de brinquedos).

0:06:27: **J.:** catorri.

0:06:28: **C3.:** cachorro.

0:06:34: **C3.:** cavalo.

0:06:35: **J.:** cavalo.

0:06:39: **C3.:** Ó o cachorro.

Aqui, o outro enquanto intérprete dos enunciados infantis é realçado, outro que inicialmente funciona como um espelho para a criança, ou seja, como o lugar onde a criança se vê e tem sua fala refletida. As cuidadoras (C2. e C3.), sob o efeito deste funcionamento, foram, dentre outras coisas, guiadas pela idéia de semelhança entre a sua fala e a fala da criança, o que lhes permitiu buscar uma interpretação possível, no plano da língua e do discurso, para as falas de J.. Assim, no espelho do outro, o fragmento-fala da criança vem enlaçado no todo-fala do adulto.

Os efeitos desse espelhamento, na fala da criança, trazem à tona a noção de diálogo como o lugar em que as significações se dão. Os episódios abaixo ilustram tais efeitos.

Episódio 30: C2. brinca com J. (2;5) e L (2;6) de identificar figuras de um cubo plástico.

0:02:00: **C2.:** Eita, olha a tartaruga!

0:02:03: **C2.:** Oh o elefante! (dirige-se para J.. L. começa a mexer na caixa de brinquedos.)

0:01:04: **J.:** Tatai.

0:02:05: **C2.**: Elefaante.

Episódio 31: C2., J. (2;5) e L. (2;6) tiram brinquedos da caixa.

0:02:14: **C2.**: E esse? (tira a cabeça de um cachorro da caixa de brinquedos).

0:02:15: **J.**: E esse?

0:02:17: **J.**: Au au.

0:02:18: **L.**: Au au.

0:02:19: **C2.**: Xuxucão. Xuxucão?

0:02:22: **C2.**: Como é que o Xuxucão faz?

0:02:24: **J.**: Au au.

0:02:26: **C2.**: Como é que ele faz?

0:02:27: **J.**: Cocô.

0:02:28: **C2.**: Ele faz cocô?

0:02:29: **J.**: (balança a cabeça de modo afirmativo)

0:02:32: **C2.**: É mesmo? Viche Maria. Que Xuxucão!

Episódio 32: J. (2;5) pega o cubo de plástico que tem uma figura desenhada em cada face.

0:13:06: **J.**: Óia tia. (mostra uma figura que está desenhada em um dos lados do cubo que ele segura na mão).

0:13:07: **C2.**: O que é isso?

0:13:08: **J.**: O ôa.

0:13:09: **C2.**: O olho?

0:13:12: **C2.**: Olha aqui. (mostra um outro lado do cubo). Bila bilu.

0:13:16: **L.**: (pega no carrinho que estava no chão e o empurra).

0:13:18: **J.**: (grita). Bibi!

0:13:20: **C2.**: Bibi!

0:13:22: **C2.**: Bibi!

Episódio 33: C2. está com J. (2;6) e L. (2;7). J. inicia um choro.

0:00:21: **J.**: Aaaaaaaa. (pré-choro)

0:00:23: **C2.**: Que foi?

0:00:25: **J.**: Quebô. (aponta para um brinquedo que está no chão).

0:00:27: **C2.**: Quebrado? Quem quebrou?

(J. mostra o brinquedo que está no chão para a cuidadora).

0:00:30: **C2.**: Que foi? Quem foi que quebrou? Quem foi que quebrou? Quem foi que quebrou? Foi L.? Foi? Oxente! Tu não fala não, é?

Episódio 34: C3., J. (2;6) e L. (2;8) tiram brinquedo da caixa.

0:02:44: **J.**: A boneca.

0:02:45: **C3.**: A boneca.

0:02:50: **C3.**: o que é isso aqui? (pega no cabelo de boneca)

0:02:51: **J.**: Bebelo.

0:02:52: **C3.**: É o cabelo.

0:02:54: **J.**: O cabelo.

0:03:04: **J.**: eita! Aqui ó, aqui ó. (mexe no cabelo da boneca). É o cabelo. Caqui (joga a boneca no chão).

0:03:30: **J.**: Quebô (joga a boneca na caixa de brinquedos)

Episódio 35: C2., J. (2;6) e L. (2;7) tiram brinquedo da caixa.

0:05:34: **C2.**: O que é isso? (Tira um brinquedo da caixa e o mostra a J.).

0:05:35: **J.**: É ocar.

0:05:36: **C2.**: É o quê?

0:05:37: **J.**: A aua. (aponta para o pratinho que a cuidadora segura).

0:05:39: **C2.**: É o prato.

0:05:42: **J.**: A aua.

0:05:43: **C2.**: A água?

0:05:44: **J.**: Aua.

0:05:45: **C2.**: Água não. Lanche.

0:05:47: **J.**: Aua. (aponta para o botijão de água que está atrás da cuidadora).

0:05:48: C2.: A água é ali.

No episódio 30, observa-se que o fragmento *Tatai* da fala de J. é interpretado como *Elefante* pela cuidadora; e no episódio 32 o enunciado *O ôa* da fala da criança encontra significação quando interpretado como *O olho* pela cuidadora. Nota-se que tal interpretação é realizada por meio de um questionamento, seguido pela continuação do diálogo: C2. *Olha aqui. Bila bilu.* No episódio 33, *Quebô* é interpretado pela cuidadora como *quebrado* também por meio de uma pergunta, seguida de várias outras que dão continuidade ao diálogo: *quem quebrou? Que foi? Quem foi que quebrou? Quem foi que quebrou? Quem foi que quebrou? Foi L.? Foi? Oxente! Tu não fala não, é?.* No episódio 34 vê-se que o sentido de *bineca* e *bebelo* se define em *boneca* e *cabelo*.

Vale destacar que, no que se refere mais especificamente ao episódio 30, a cuidadora parece tentar ensinar a J. que a figura mostrada é um elefante. Esta afirmação se justifica porque, inicialmente, C2. nomeia a figura por ela mostrada: C2.: *Oh o elefante!*; e, em seguida, diante da produção *Tatai*, corrige tal produção, ensinando o que seria a forma “correta”: C2.: *Elefaante*, e prolongando o som da palavra, possivelmente, para facilitar a aprendizagem da criança.

Nesses episódios, vê-se a interpretação como efeito de um recorte que evoca o contexto. Melhor explicando, no episódio 32, por exemplo, significar *ôa* como *olho* foi possível devido ao contexto no qual C2. questionava a J. sobre o que seria a figura mostrada por ela, apontando para um olho. O mesmo pode-se dizer dos enunciados *bineca* e *bebelo* do episódio 34. Em tal episódio, J. retira uma boneca da caixa de brinquedos e a cuidadora o questiona sobre o que é a parte do corpo dessa boneca para a qual está apontando (o cabelo).

Quanto ao episódio 31, cabe chamar a atenção para o estranhamento da cuidadora diante da fala *cocô* de J., quando questionado sobre o som que o cachorro faz. Esse estranhamento não se fez presente diante de verbalizações/combinções insólitas de

significantes, isto é, que não correspondiam a um padrão da língua constituída, mas diante de uma resposta da criança não esperada para aquela pergunta. Em outras palavras, no momento em que C2., no contexto de explicar a J. que o Xuxucão faz *au au*, pergunta sobre *como é que o Xuxucão faz*, estaria sendo esperada uma resposta específica a sua pergunta: *au au*, pois, anteriormente, no mesmo episódio, diante da mesma pergunta da cuidadora, J. respondeu *au au*. Assim sendo, a produção *cocô* ocupa o lugar X na estrutura *Faz X*, o qual se esperava ser ocupado por *au au*; vê-se um cruzamento entre “fazer cocô” e “fazer au au”. Após esse estranhamento, entretanto, C2. incorpora a produção de J. ao diálogo: C2. *É mesmo? Viche Maria. Que Xuxucão!*.

No episódio 35, tem-se novamente uma situação em que C2. parece tentar ensinar a J. o nome de brinquedos retirados da caixa. Ela segura um pratinho diante da criança e estranha quando J. responde *É o car*, diante da pergunta *O que é isso?*. Destaca-se que esta resposta estaria ocupando o lugar X na estrutura *É X*, o qual se esperava ser ocupado por *prato*; bem como, a resposta seguinte *A aua*. No que se refere a esta última resposta, nota-se que J. insiste/resiste em reproduzi-la ainda que, por outro lado, C2. insista em não aceitá-la. Inicialmente, a cuidadora oferece a resposta *correta* à criança: *É o prato*, e, diante da repetição do mesmo enunciado *aua*, C2. parece buscar interpretar tal enunciado por meio da questão: *A água?*. J. volta a repetir *aua* e C2. tenta explicar que no prato serve-se lanche, não água. Porém, diante de uma nova repetição da criança, agora acompanhada pelo gesto de apontar para um botijão de água, C2. interpreta a produção, não mais como uma tentativa de dar nome aos brinquedos, mas como um pedido por água.

Mais uma vez, é possível destacar a resistência da criança à interpretação do outro/cuidador. Ou seja, ao repetir o mesmo enunciado (*aua*), a criança parece não aceitar a interpretação da cuidadora, que, numa quarta tentativa, diante do gesto de apontar de J. supõe a relação entre *aua* e o pedido por água. Nesse momento, a produção *aua* ganha determinação

semântica e formal.

Os episódios em que C2. e C3. fizeram-se presentes enquanto outro/intérprete na relação com a fala de J., destacam, portanto, a função de âncora desempenhada pela interpretação dessas cuidadoras. Função esta que pode ser vista nos efeitos que imprime à fala da criança, efeitos que vêm à tona nos momentos nos quais o suporte dessa interpretação estaria contendo ou retendo a deriva que, na ausência do intérprete, muito provavelmente, marcaria as produções infantis. Tais momentos podem ser ilustrados nos fragmentos de diálogos abaixo citados.

Episódio 36: C2., J. (2;2), E. (2;3) e L. (2;3) estão brincando de empilhar argolas coloridas.

0:08:01: (J. derruba a pilha de argolas). **J.:** Caiu!

0:08:05: **C2.:** Quem derrubou?

0:08:14: **J.:** Teté! Teté não!

0:08:16: **C2.:** Foi você. Que coisa!

0:08:19: **J.:** *auububa*.

0:08:20: **C2.:** Quem derruba?

0:08:22: **J.:** Teté não.

0:08:24: **C2.:** Teté não derruba não.

0:08:26: **J.:** Teté não

0:08:31: **C2.:** Quem derruba?

0:08:41: **J.:** Caiu! (L. se aproxima da cuidadora e lhe entrega um brinquedo).

Episódio 37: C2., J. (2;5) e L. (2;6) estão sentados próximos à caixa de brinquedo. A cuidadora mexe na caixa e retira uma boneca.

0:01:09: **C2.:** Oh L. o cabelo da boneca. (retira da caixa a boneca com cabelo cor-de-rosa).

0:01:10: **L.:** boneca!

0:01:11: **C.:** Boneca. E isso aqui é o quê. (mostra o cabelo da boneca).

0:01:13: **J.:** *Caeia!*

0:01:15: **C2.:** É o quê?

0:01:17: **J.:** Pepéu.

0:01:18: **C2.:** Chapéu?

0:01:20: **J.:** Pepéu.

0:01:23: **C2.:** É não. É o cabelo?

0:01:25: **J.:** Pepéu!

0:01:27: **C2.:** É o cabelo? (olha para L.).

0:01:29: **L.:** Cabelinho.

0:01:30: **C2.:** É o cabelo de tia. (coloca o cabelo da boneca sobre o seu próprio cabelo).

0:01:32: **C2.:** É o cabelo de tia? (olha para J.).

0:01:34: **J.:** É.

0:01:35: **C2.:** É? (olha para J.).

0:01:36: **J.:** É.

Episódio 38: C2., J. (2;5) e L. (2;6) estão sentados próximos à caixa de brinquedo. A cuidadora mexe na caixa e retira uma bonequinha de plástico.

0:01:46: **C2.**: Que é isso? (tira uma bonequinha de plástico da caixa de brinquedos e mostra para J.).
 0:01:48: **J.**: *vôquevôqueóia*.
 0:01:50: **C2.**: O que menino?
 0:01:57: **C2.**: O que é isso? (mostra a bonequinha novamente).
 0:02:00: **C2.**: O que é menino? É a menina?
 0:02:03: **L.**: É a menina.
 0:02:06: **C2.**: É a menina. Menina feia, né?
 0:02:10: **J.**: É.
 0:02:11: **C2.**: Menina feia.
 0:02:14: **C2.**: E esse? (tira a cabeça de um cachorro da caixa de brinquedos).
 0:02:15: **J.**: E esse?
 0:02:17: **J.**: Au au.

Episódio 39: C2., J. (2;5) e L. (2;6) estão sentados próximos à caixa de brinquedo. A cuidadora colocou pinos de boliche de pé e J. os derrubou.

0:05:31: **C2.**: Quem foi que derrubou? Quem foi? Quem foi que derrubou?
 0:05:40: **J.**: *Eu qué qué cá*.
 0:05:42: **C2.**: Tu queres jogar?
 0:05:40: **J.**: (balança a cabeça afirmativamente).
 0:05:47: **C2.**: Então jogue.
 0:05:49: **J.**: (segurando a bola em sua mão, derruba todos os pinos).
 0:05:53: **C2.**: Ah J.!!
 0:05:55: **J.**: Caiu!

Episódio 40: C3. e J. (2;6) estão sentados próximos à caixa de brinquedos. J. pega uma cabeça de cachorro de plástico e a mostra à cuidadora.

0:02:50: **J.**: O cá, o cá.
 0:02:51: **C3.**: Cachorro. Au au.
 0:02:56: **J.**: Au au au au.
 0:02:58: **C3.**: Au au.
 0:03:00: **J.**: Au au.
 0:03:04: **J.**: Cabéu, cabéu (volta-se para a investigadora).
 0:03:09: **J.**: Cabéu. Cabéu. (volta-se para a cuidadora).
 0:03:11: **C3.**: É o quê?
 0:03:12: **J.**: Cabéu
 0:03:15: **C3.**: Caiu.
 0:03:16: **J.**: Cabéu
 0:03:18: **C3.**: Caiu.
 0:03:19: **J.**: Cabéu.
 0:03:20: **C3.**: Caiu. (fala com um tom de voz mais enfático).
 0:03:21: **J.**: Cabéu.
 0:03:24: **J.**: Cabéu.
 0:03:26: **C3.**: Caiu, J..
 0:03:28: **J.**: Cabéu (vai até a investigadora).
 0:03:29: **C3.**: Chapéu?
 0:03:30: **C3.**: Caiu.
 0:03:31: **J.**: Pepéu.

De um modo geral, os cinco episódios acima se relacionam com a questão da interpretação das *produções estranhas*. Como dito na seção de fundamentação teórica, de acordo com Pereira de Castro (1998), a interpretação faz-se em tensão entre uma identificação

ou reconhecimento de uma língua, ou seja, do que lhe soa como familiar, e um estranhamento provocado pela combinação imprevisível entre os significantes.

Nos episódios 37 e 38 a quebra dos padrões lingüísticos dos enunciados **J.:** *Caeia!* e **J.:** *vôquevôqueóia.*, provoca na cuidadora, inicialmente, um estranhamento que pode ser inferido através das produções da mesma **C2.:** *É o quê?* e **C2.:** *O que menino?*.

Destaca-se que, no episódio 37, o estranhamento da cuidadora (*É o quê?*) provoca uma reformulação do enunciado da criança para **J.:** *Pepéu.*, sendo essa nova produção interpretada por C2. como significando *chapéu*. Tal interpretação se dá por meio de uma pergunta (*Chapéu?*) e parece não provocar efeito imediato na fala da criança, havendo uma “repetição” nesta fala da produção *pepéu*. Nota-se ainda que, na sequência do diálogo (episódio 37), C2. insiste na resposta inicialmente esperada por ela (cabelo), afirmando que a parte apontada da boneca é o cabelo e não um chapéu (*É não. É o cabelo*). Entretanto, J. permanece com *pepéu* e a cuidadora volta a perguntar se não seria o cabelo, até que L. (uma outra criança), chamado para o diálogo através do olhar de C2. dirigido a ele, afirma que sobre a cabeça da boneca há *cabelinho*. Nesse momento, J. parece concordar e, ao ser novamente questionado se seria um cabelo, responde positivamente.

O episódio 38, por sua vez, deixa ver um estranhamento da cuidadora frente à produção *vôquevôqueóia*, sem, contudo, interpretá-la, deixando-a, portanto, indeterminada. C2. dá continuidade ao diálogo, perguntando novamente sobre o que é o objeto que ela mostra à criança, e, em seguida, oferece a resposta em forma de pergunta: **C2.:** [...] *É a menina?*. Então, em um espelhamento direto da fala do outro/cuidador, uma outra criança (L.) responde de forma *correta*: **L.:** *É a menina*. Assim como no episódio 37, após a resposta de L. (*cabelinho*), J. modifica a sua fala, ou seja, apresenta uma resposta aceita para a pergunta da cuidadora.

Os episódios 36 e 39, assim como outros episódios já citados, sugerem que a cuidadora interpreta as produções insólitas de J., de acordo com o contexto discursivo específico daquele momento de diálogo, isto é, um contexto constituído a partir de uma atividade de brincar com argolas coloridas, com um boliche ou com bola.

Diante do enunciado *auububa* de J., no episódio 36, pode-se observar um espelhamento/interpretação que ocorreria em forma de questão formulada por C2.: *Quem derruba?*. Ao questionar, a cuidadora estaria reconhecendo um sentido (ou uma possibilidade de sentido), nas produções verbais dessa criança. Imediatamente, J. responde a pergunta, indicando que Teté (apelido da criança que aqui está sendo chamada de E.) não derrubou (*Teté não.*), resposta esta que também é espelhada por C2., para voltar na fala de J. outra vez, até que a criança produz outra expressão relacionada à queda das argolas: elas caíram (*Caiu!*).

A interpretação/espelhamento vem à tona também por meio de uma pergunta no episódio 39, quando, diante da fala de J., *Eu qué qué cá*, C2. questiona se a criança quer jogar (*tu queres jogar?*). Convém ressaltar, entretanto, que não é possível atribuir à produção *Eu qué qué cá* um sentido único, predeterminado, assim como às outras produções estranhas aqui referidas, o que aponta para o caráter equívoco do significante, ou seja, esta produção pode adquirir esse significado e mais outros, ao mesmo tempo, estando a interpretação da cuidadora em conexão com o contexto do diálogo. Tal contexto, no episódio 39, por exemplo, foi constituído a partir da brincadeira de jogar boliche.

Quanto ao episódio 40, é possível observar a interpretação, no que se refere, por exemplo, ao enunciado *o cá, o cá* de J., interpretado como *cachorro. Au au.*; e *Cabéu, cabéu*, inicialmente, associado a *caiu* por C3. e, após várias insistências (resistência) da criança, a *chapéu*. Nesse episódio, convém chamar a atenção para a impossibilidade, destacada por De Lemos (2002), de se analisar a fala da criança isoladamente. O que se pode atribuir, por

exemplo, a *o cá, o cá* destacado do diálogo? Já no contexto⁴³ discursivo, ainda que ferindo a morfologia da língua constituída, tal fala torna-se interpretável. Assim, quando falou *O cá, o cá*, a criança encontrava-se segurando uma cabeça de cachorro, o que parece ter levado a cuidadora à interpretação dessa fala como *Cachorro. Au au*.

Na continuidade desse episódio 40, a criança traz a produção *Cabéu, cabéu; Cabéú, cabéú*, levando ao estranhamento de C3., inferido por meio do seu questionamento *É o quê?*, e, em seguida à interpretação como *Caiu* e como *Chapéu*. Ressalta-se que a cuidadora parece insistir na interpretação de *Cabéu* como *Caiu*, chegando a reforçar o tom da sua voz, na tentativa de trazer este fragmento de fala para um discurso (um discurso relacionado com a queda de brinquedos, de argolas empilhadas, bastante comum nas brincadeiras entre crianças e cuidadora). Entretanto, a criança insiste/resiste e continua repetindo a mesma produção anterior à interpretação de C3., *Cabéu*, o que mobiliza outra interpretação, *chapéu*, isto é, outra atribuição de sentido àquela produção da criança.

A nova atribuição parece, então, ser *aceita* por J. que modifica a sua fala para *pepéu*. Aqui, vale pontuar que J., como dito, estava segurando uma cabeça de cachorro e que, ao produzir *cabéu*, balançava essa cabeça em sua mão. Chapéu (*pepéu*), em outros momentos de diálogo entre criança e cuidadora, como no episódio 37, foi produzido por J. quando questionado sobre o que seria o cabelo da boneca.

Em suma, em muitos momentos dos diálogos entre C2. e as crianças, ou entre C3. e as crianças, foi possível notar que as produções insólitas presentes na fala infantil, provocaram nessas cuidadoras um efeito de estranhamento seguido por uma tentativa de interpretação, ou seja, uma tentativa de atribuir forma e sentido a tais produções, colocando a fala da criança num todo discursivo, tirando-a da indeterminação sintática e semântica.

⁴³ Em vez de *contexto*, essa autora prefere fala em *cena*.

Vale notar, entretanto, uma certa mobilidade na posição assumida por cada cuidadora. C2., no caso citado antes (episódio 38), deixa sem interpretação uma produção estranha da criança e C1., numa circunstância específica (aqui denominada de *primeiro momento*), colocou-se na posição de intérprete de produções infantis.

Analisando os diálogos entre as três cuidadoras (C1., C2., e C3.) e as crianças foi possível, portanto, dar especial visibilidade ao estatuto do outro na sua relação com a fala infantil. Tais diálogos teriam mostrado que a posição singular que o outro/cuidador, ou melhor, que diferentes outros/cuidadores ocupam, frente aos enunciados da criança, imprimiria efeitos sobre esses enunciados.

Dessa forma, destacou-se que a criança precisa do outro para se escutar, pois não possui *a priori* condição de regular o que diz. É somente no diálogo que as produções verbais infantis, ainda que fragmentadas, irão encontrar uma matriz de significação, possibilitando que se tornem fala através do processo de espelhamento/especularidade; o que contrapõe a idéia de que a fala se origina na criança.

3.2. SEGUNDA ETAPA

Nesta etapa, serão confrontadas as características dominantes, destacadas na etapa anterior, na forma pela qual cada cuidadora ocuparia o lugar de outro na relação com a fala de J., ressaltando marcas de singularidade, na fala dessa criança, frente a tais características.

Para dar início a tal discussão, cabe lembrar brevemente que, como visto, é possível destacar duas características que estariam se sobressaindo na posição que cada uma das cuidadoras estaria ocupando diante das falas de J., a saber:

(1) uma *posição de distanciamento*, marcante na cuidadora que no presente estudo está sendo chamada de C1. Falar, portanto, sobre esse posicionamento é, sobretudo, apontar

para um outro/cuidador que, constantemente, parece ignorar os enunciados de J., deixando tais enunciados *à deriva*;

(2) uma posição de intérprete, ou seja, o outro como um *lugar de intérprete*, onde, através do espelhamento/interpretação e estranhamento, há o reconhecimento dos enunciados infantis como uma fala e da criança como um sujeito. Tal posição foi ocupada, principalmente, pelas cuidadoras C2. e C3. frente a falas de J..

A partir destas características, seria possível destacar os efeitos que elas imprimiriam à fala infantil, dando seguimento, portanto ao confronto pretendido.

Em primeiro lugar, lembrando os momentos em que C1. era a cuidadora responsável pelas crianças e estava no lugar de *outro* frente aos enunciados infantis, destaca-se que essa cuidadora, comumente, não espelhava/interpretava tais enunciados. Em outras palavras, pouco se vê deslizarem fragmentos de uma fala a outra, operação que estruturaria no espelho da interpretação, aquilo que a criança diz.

Na grande maioria das situações em que C1. esteve com as crianças, como visto, essa cuidadora se distanciou bastante, sendo possível analisar a sua posição frente às falas infantis como se, na maioria das vezes, ela estivesse *ausente* dos diálogos, ou melhor, como se ela, comumente, estivesse presente fisicamente, mas não como intérprete para dar sentido à fala infantil.

Vale notar que a presença física da cuidadora na sala possibilitou que, em muitos momentos de ausência de espelhamento/interpretação, a criança lhe dirigisse um *apelo* por sua presença enquanto um outro/intérprete, dando realce, portanto, a essa presença física. Em outras palavras, a posição de C1, marcada por um distanciamento, parece imprimir, como uma marca singular na fala da criança, um *apelo*, uma demanda, para que esse outro se faça presente como intérprete. Como foi mostrado em vários episódios (13, 14, 15, 16 e 17) na primeira etapa da análise, esse apelo vem à tona nos momentos em que J. dirige a fala ou

mesmo o olhar em busca de estabelecer uma *interação dialógica* com a sua cuidadora, ou ainda, mostrando-lhe e entregando-lhe brinquedos, como por exemplo: **J.:** *Aqui. Aqui ó.* (mostra uma bola para a cuidadora) e **J.:** *Aqui ó. Aqui. Aqui tia. Aqui,* no episódio 13; e **J.:** *Ó tia.* (leva alguns anéis coloridos para a cuidadora e os entrega) e **J.:** *Ó tia! Toma aqui.* (entrega mais anéis coloridos para a cuidadora), no episódio 16.

Nesse quadro, fica realçado o fato de que essas produções verbais de J., aqui chamadas de *apelo* e que, comumente, apareceram na sua relação com C1, raramente se fizeram presentes quando essa criança dialogava com C2. ou com C3..

Por sua vez, convém lembrar que merece destaque o espelhamento, em seu movimento recíproco, no que se refere à forma pela qual C2. e C3., diferentemente de C1, ocuparam o lugar de outro/intérprete frente aos enunciados de J.. Os episódios 23, 24, 25 e 27, dentre outros, no item 3.1, exemplificam esse espelhamento.

No episódio 20, destaca-se um retorno, na fala de C2., dos enunciados de J.. Assim, como, na fala de J., dos enunciados de C2. Ao ter a sua fala *ancorada* na fala de C2. (ou de C3.), como realçado nos episódios acima referidos (23, 24, 25 e 27), as produções de J., muitas vezes, mantêm uma grande semelhança com a fala do outro/adulto, como por exemplo, **C2.:** *Patinho.*; **J.:** *Patinho.*, no episódio 23; **C2.:** *Oche!*; **J.:** *Oche!*, no episódio 25; **C2.:** *amarelo.*; **J.:** *alelo.*; **C2.:** *verde.*; **J.:** *erde.*, no episódio 27.

Os diálogos em que essas duas cuidadoras (C2. e C3.) ocupavam o lugar de outro na relação com a fala infantil deixam ver a força estruturante da interpretação do outro, por meio do efeito dessa interpretação nas produções verbais insólitas de J.. Como exemplo, vale retomar o episódio 40, citado anteriormente, no qual a produção *o cá, o cá* da criança é interpretada pela cuidadora como *cachorro. Au au.*, provocando uma mudança na fala de J. para *au au au au*. Também o episódio 39 é ilustrativo da interpretação/espelhamento da

cuidadora que, nesse caso, vem à tona por meio de uma pergunta, quando, frente à fala de J., *Eu qué qué cá*, C2. questiona se a criança quer jogar (*tu queres jogar?*).

Nesses dois episódios (39 e 40), como também em muitos outros (30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37), destaca-se, portanto, a forma pela qual C2. e C3. atribuem sentido (interpretam) às produções insólitas da fala de J. e a força estruturante desta interpretação que ressignifica e restringe tais produções, ao articulá-las numa cadeia significativa da língua constituída.

Diferentemente, a ausência de interpretação da cuidadora C1., diante de produções insólitas da criança, deixam à deriva tais produções. Dito de outro modo, a característica de *distanciamento*, que marca a relação de C1. com a fala dessa criança, traz à tona produções insólitas as quais, pode-se dizer, fazem apelo à interpretação ou pedidos de restrição. Tais produções, em que o sentido permanece à deriva, abertas à interpretação, não progridem, ou progridem de forma desconcertante, caótica e desgovernada; parecem fazer um apelo à constituição de um sentido, fazer um apelo para que a cuidadora ocupe o lugar de outro/intérprete, como nos seguintes exemplos de segmentos tirados de episódios anteriormente descritos: *Papa nelim, padinha, papanelim, pá.*; e *Calamau.*, do episódio 05; *A paiali. Apaiali. Ali.*; e *Aaa. Aaa. Apapaleli.*, do episódio 06; *Etoaiia. Etoaiia. Etoaiia e Opamã, opamã. Temão*, do Episódio 10; *Enôto e Anete* do Episódio 11; *É papaladinho., Papa lalio. Palali ó. palali ó. palai., Ulabugá.*, do Episódio 12; dentre outros.

Convém destacar que, ao se analisarem as falas de J. sob efeito da “ausência de um outro/intérprete”, pode-se lembrar, guardando certo distanciamento, das situações de “monólogo” estudadas por Lier De-Vitto (1998; 1995b). Falar de “monólogos”, nesse caso, requer, no entanto, esclarecer que, nas situações analisadas por essa autora, cada criança estava “sozinha” no berço e, portanto, sem a presença do outro.

Nessas situações, a referida autora chama a atenção para os “erros”, fragmentos incompletos e desconcertantes que parecem deixar ver especialmente o funcionamento da

língua. Melhor explicando, quando cessa a voz do outro restam palavras em um funcionamento que desmantela o texto. Dizendo com outros termos, a fala das crianças fica *em descontrol*e, “o sentido se perde ou se confunde” (Lier-De Vitto, 1995b, p. 52) na ausência das palavras do outro, palavras essas caracterizadas como interpretação que, nas interações dialógicas entre as crianças e os adultos, estariam restringindo a cadeia de significantes da fala infantil, dando-lhes, portanto, sentido.

A questão é, portanto, que tais situações falam de um sujeito capturado em um funcionamento. Nelas pode-se apreender o movimento da língua à revelia do sujeito. Sujeito que, segundo Lier-De Vitto (1998, p. 22), “não pode decidir, seja pela direção, seja pelo sentido do que diz”. Assim, em *Os monólogos da criança: delírios da língua*, (ibid.), essa autora concentra-se na segunda posição da criança na estrutura, caracterizada por seqüências paralelísticas⁴⁴ e erros.

O monólogo citado abaixo (Ibid. p. 154) ilustra, segundo Lier-De Vitto, fragmentos que transitam em um espaço textual e se presentificam em tal monólogo da criança.

- 1 Num fala **no teu nome**.
- 2 Num fala **no meu nome**.
- 3 Num fala **midanoni** (2 vezes)
- 4 fala **mi anomi**
- 5 fa’a **mi danomi**
- 6 Num fala no **meu nome**. (...)

Nesse exemplo de monólogo, equivalências sonoras montam/desmontam articulações significantes (no meu nome, no teu nome, midanoni, mi anomi, mi danomi) – montagens que não seriam aleatórias, mas restringidas pela substância fônica. Essa mobilidade promoveria o distanciamento, a não-coincidência entre a fala da criança e a do adulto, trazendo à luz o inédito da fala infantil, efeito típico da *segunda posição*, conforme propôs De Lemos (2002).

⁴⁴ O paralelismo é um fenômeno lingüístico-discursivo que pode ser descrito como uma seqüência de enunciados com uma mesma estrutura gramatical e, muitas vezes, com uma mesma estrutura rítmica, cuja diferença reside no fato de alguns de seus constituintes se alternarem ou serem substituídos por outros de um para outro enunciado da seqüência.

Não parece demais repetir que, nas referidas situações de “monólogo” no berço, trata-se daquilo que De Lemos (2002) chamou de *presença de corpo ausente*: a presença da fala do outro na fala (insólita) da criança, através de cruzamentos e substituições entre significantes, dando especial visibilidade ao funcionamento da língua, ou à captura da criança por esse funcionamento, ou ainda, à língua (Outro) como espelho. Em relação ainda a tais situações, essa autora refere-se a uma fala habitada pelo outro, isto é, refere-se a uma relação da criança com a língua através do outro. Assim, “além do reconhecimento de que esses fragmentos vêm de outro lugar ou do lugar do outro que fala para dar sentido à sua relação com a criança, eles são fragmentos, isso é, não se integram em uma unidade discernível, condição de interpretação” (DE LEMOS, prefaciando Lier-De Vitto, 1998, p. 13-14).

Em alguns momentos nos quais J. esteve em interação com C1., também é possível indicar sucessões de produções insólitas, na fala da criança, as quais, comumente, ficavam à deriva, sem uma restrição através da fala do outro/cuidador.

Não constitui objetivo do presente estudo fazer um confronto entre essas sucessões de produções estranhas em J. e os chamados “monólogos no berço”, até porque, entre uma situação e outra, haveria muitas características diferenciais, muitas singularidades que escapariam a nosso controle. Pode-se dizer, então, que a fala de J., frente à singularidade com que C1. ocupa o lugar de outro na relação com essa fala, submete-se a outras condições singulares, apresentando-se, portanto marcadamente diferente dos “monólogos” no berço. Se nesses, trata-se, como foi dito, de *uma presença de corpo ausente*, no presente estudo, trata-se de um *corpo presente*. A situação de J. que se encontra abrigada numa instituição protetiva em que três “outros” se alternam com o mesmo estatuto de cuidadora, diferentemente das crianças analisadas por Lier-De Vitto, já seria suficiente para indicar uma impossibilidade de confronto.

No entanto, ao que parece, vale tentar uma aproximação, entre essas duas situações, em alguns pontos, apenas com a pretensão de tornar mais visíveis as marcas singulares de produções verbais de J. diante da posição assumida por C1. face a essas produções.

A partir dos fragmentos destacados nos segmentos recortados (dos episódios 05, 06 e 12), ao que tudo indica, não poderíamos, a rigor falar em paralelismo (no sentido lingüístico estrito)⁴⁵. No entanto, sobressai-se um morfema – /pa/ – que se repete, insiste, combinando-se com outros fragmentos, inclusive com ele mesmo (J.: *Papa nelim, padinha, papanelim*, no episódio 05; J.: *A paiali. Apaiali.* ; J.: *Apapaleli.*, no episódio 06; e J.: *É papaladinho., Papa lalio. Palali ó. palali ó. palai.*, no episódio 12). Pode-se falar então em montagens e desmontagens guiadas por uma equivalência sonora, ou melhor, restringidas pela substância fônica, não parecendo, portanto, aleatórias.

Assim sendo, aproximar os “diálogos” entre C1. e as crianças das situações de “monólogo” no berço estudadas por Lier-De Vitto (1998), visando realçar a postura que essa cuidadora assume frente a falas de J., faz sentido somente à medida que em tais “diálogos” o outro, nesse caso a cuidadora, comumente, não ocupa o lugar de intérprete de produções verbais da criança, não restringe, não dá sentido aos significantes da fala infantil, deixando ver os efeitos, sobre a criança, do silêncio desse outro (ainda que de *corpo presente*); deixando ver seqüências de produções instáveis em que o sentido fica à deriva, não se determina na fala do outro.

Quando as produções verbais da criança ficam à deriva, mesmo com a presença física do outro, isto é, quando esse outro falta em sua “função de intérprete”, o funcionamento da língua vem à tona, com maior visibilidade. Pode-se, então, dizer que, em alguns desses momentos, vem à tona um descontrole dos significantes da fala da criança que se mostra capturada por um funcionamento da língua. Tal funcionamento teria aproximado e cruzado

⁴⁵ É importante notar que os exemplos de Lier-De Vitto (1998), comparados com aqueles transcritos neste trabalho, são marcados por produções infantis mais elaboradas, que deixam ver, com mais clareza, a língua (eixos metafórico e metonímico) operando sobre ecos de cenas vividas (restos textuais).

fragmentos significantes concebidos como eco ou restos de cenas de interação com o outro, nas quais essa criança fora interpretada.

No entanto, poderíamos supor que a principal marca ou o principal efeito do outro (C1.) como um *corpo presente* – sem, comumente, efetuar as referidas restrições às cadeias significantes infantis – seria o apelo presente nas produções de J., apelo esse indicado através de termos como *ô, aqui, aqui tia*, dentre outros, presentes nos episódios 13, 14, 15, 16 e 17. Esse apelo comumente não é atendido por C1., deixando, na maioria das vezes, a fala de J. fragmentada e, sobretudo, deixando ver o que se pode chamar de dependência da fala da criança à interpretação do outro, num momento inicial do seu percurso lingüístico.

Tanto a dominância do espelhamento recíproco (de incorporações mútuas de fragmentos), quando C2. e C3. ocupam o lugar de outro na relação com a fala de J., isto é quando o outro assume o seu lugar de intérprete/espelho da fala da criança, como o caráter fragmentário e pouco estruturado das produções dessa criança, quando frente à postura de distanciamento de C1., indicam, portanto, na fala de J., uma dependência à fala do outro.

No entanto, nas duas situações (quando com C1. ou quando com C2. ou C3.), essa dependência apresenta a sua face de separação, visível através da atuação do funcionamento simbólico (metafórico e metonímico) que movimenta e cruza, substitui fragmentos da fala do outro na fala da criança, dando como resultado produções estranhas, muito embora se deva lembrar que, numa e noutra situação, ocorrem diferenças quanto a essas produções insólitas.

Essa face de separação aparece nos diálogos em que C2. ou C3. ocupavam o lugar de outro como uma característica que aqui está sendo chamada de *resistência*, a qual não se fez visível nos diálogos com C1.. Tal resistência, como visto na etapa de análise anterior, foi várias vezes apresentada pela criança, em termos de não aceitação da interpretação das cuidadoras (C2. e C3.), ou de brincadeiras e diálogos, por elas, propostos.

Em outras palavras, ainda que os diálogos entre J. e C2. ou entre J. e C3. deixem ver uma dependência da fala dessa criança em relação à fala do outro, uma vez que há uma dominância do espelhamento (imediato ou diferido), ao mesmo tempo, deixam ver uma separação, não somente através das produções estranhas, mas também de *resistências*.

Exemplos dessa resistência, como visto, podem ser destacados, dentre outros, no episódio 40, quando J. não aceita a interpretação inicial de C3. (*Caiu*) para a produção *cabéu*; no episódio 27, em que, apesar de C2. insistir na continuidade da brincadeira de falar as cores das argolas, J. traz uma produção não esperada por ela (*cavalo*) e dá início à outra brincadeira; no episódio 26, quando se pede para a criança falar *alô* e ela fala *calalo*; e no episódio 33, no qual J. insiste na produção *aua*.

Por sua vez, as próprias produções insólitas da criança, ao que tudo indica se diferenciam em cada uma das situações, ou seja, frente a cada uma das diferentes posições assumidas pelas cuidadoras (de distanciamento ou de intérprete).

Vale lembrar que falar em produções estranhas implica falar de índices de separação em relação à fala do outro, fragmentos incorporados e erros que mostram que aquilo que vem da fala do outro, vem diferente. Produções que, enquanto imprevisíveis, deixam ver o funcionamento da língua como determinante do aparecimento de formas que, apesar de “estranhas”, são produtos efetivos de relações entre cadeias verbais que se aproximam e se cruzam, dando como resultado a produção de uma nova cadeia.

Nas relações de J. com C1., portanto, as produções estranhas tornam especialmente visível o funcionamento da língua que movimenta significantes da fala do outro, na ausência de interpretação, provocando cruzamento entre esses significantes e dando como resultado produções (especialmente) insólitas. Convém realçar que tais produções, em virtude do seu caráter fragmentário/singular, parecem “fazer apelo à interpretação”, conforme foi colocado antes.

Não é demais repetir que essas produções diferenciam-se qualitativamente daquelas produzidas nos diálogos em que a criança estava na presença de C2. ou de C3.. Em tais diálogos, é possível propor, em alguns momentos, de onde vêm os significantes que se cruzam – através do funcionamento da língua – e compõem as produções estranhas, como parece ser o caso, por exemplo, de *carrarro* do episódio 27 e *cabéu* do episódio 40: *carrarro* parece ser efeito de cruzamento entre cachorro, cavalo, carro; e *cabéu*, de chapéu e cabelo. Nas relações entre J. e C1., tal proposta parece, contudo, bastante difícil, embora se suponha que os significantes que formam essas produções venham da fala do outro e, pelo funcionamento da língua, se componham de forma insólita.

Vê-se ainda que, nos diálogos com C2. e C3., os “erros” da fala de J. parecem produzir menos efeito de estranhamento, se comparados com aqueles presentes nessa fala quando em interação com C1.. Essa diferença pode ser porque, em vários momentos, nos diálogos com C2. ou com C3., a criança se corrige, muda sua fala, quando corrigida por estas cuidadoras ou quando elas expressam estranhamento; enquanto que, nos diálogos com C1., como dito, as produções insólitas ficam à deriva. Desse modo, há uma relação mais visível dessas produções insólitas com termos da língua constituída, enquanto que, no outro caso, parece que *essa ligação se dissolve* (conforme expressão de ANDRADE, 2003). Assim, quanto às produções estranhas da fala de J., pode-se dizer que, possivelmente pelo fato das cuidadoras participantes do presente estudo ocuparem posições diferentes frente a essa fala, há diferenças qualitativas em tais produções.

Falar aqui em dependência e separação da fala da criança à fala do outro, traz à tona uma característica comum da fala de J. quer na relação com C1., quer com C2. ou com C3: embora seja possível supor que essa criança estaria numa primeira posição estrutural, por se apresentarem dominantes indícios de uma dependência à fala do outro, essa posição não seria nem excludente (o que já está implícito no termo dominante), nem tampouco tais posições se

incluem numa ordem linear. Assim, ora aparecem produções estranhas, ora se destaca a dependência da fala do outro, por exemplo.

Nesse contexto, cabe lembrar que, segundo De Lemos (2002), durante as mudanças que ocorrem nas produções verbais da criança, no seu percurso de vir-a-ser-falante, as três posições estruturais seriam inseparáveis e estariam presentes em todo esse processo, ainda que, em alguns períodos, haja o domínio de uma em relação às outras.

De acordo com as idéias propostas por De Lemos (Ibid.), portanto, as três posições estruturais são observadas em termos de dominância nos episódios infantis, sem que haja um processo de superação de etapas. Isso quer dizer que num mesmo episódio é possível observar características dessas três posições, muito embora uma vá se revelar como dominante, caracterizando uma possibilidade de relação da criança na língua: a terceira posição pode ser dominante em um momento e, logo então, aparecerem produções típicas da segunda, por exemplo.

Destaca-se, então, que é possível falar de uma primeira posição nos momentos de relação entre C1. e J., a partir de espelhamentos diferidos (como foram indicados no item anterior), e de uma demanda para que o outro ocupe o lugar de intérprete, sugerindo, como dito, a dependência dessa criança à fala desse outro; enquanto que, na relação entre as falas de C2. e de C3. e os enunciados de J., uma primeira posição se caracterizaria, de um modo geral, pelo espelhamento (imediato ou diferido), que também aponta para uma dependência da criança à fala do outro, mas uma dependência, qualitativamente diferente daquela que marcou as relações de J. com C1.. Em outras palavras, nos diálogos entre J. e as cuidadoras C2. e C3., como visto, em muitos momentos, a fala da criança repete ou espelha a fala do outro/adulto caracterizando uma submissão/dependência, isto é, ficando circunscrita a essa fala, num deslizamento mútuo ou, como diz Arantes (2001, p. 256), a fala da criança “reflete (a) e reflete-se (na)” fala desse outro/cuidador.

As relações de J. com C1. também deixam ver indícios de uma segunda posição estrutural, através das produções estranhas da fala infantil (destacando-se, entretanto, o caráter peculiar dessas produções). Do mesmo modo, tais produções, embora qualitativamente diferentes, estão presentes nos momentos de diálogo de J. com C2. ou com C3., o que também realça características da relação da criança com a língua que marcam a segunda posição.

Igualmente, alguns indícios de terceira posição ocorrem nas duas situações (situações em que J. estava com C1. e situações em que estava com C2. ou com C3.), embora também qualitativamente diferentes. Quando C2. e C3. ocuparam o lugar de outro na relação com a fala de J., pôde ser visto que, às vezes, a criança modificava suas produções, quando a cuidadora as corrigia. Desse modo, é possível ver, na fala da criança, pausas, reformulações, auto-correções e correções provocadas pela fala do outro. Como é o caso, por exemplo, da produção *Bebelo* de J. no episódio 34, que, após ser corrigida na fala de C3.: *É o cabelo*, volta modificada: J. *O cabelo*.

Por sua vez, quando C1. ocupa o lugar de outro, é possível destacar que, em alguns momentos, apesar de raros, J. parece escutar o seu próprio apelo, na ausência de resposta da cuidadora. Coloca-se na posição de quem pergunta e de quem responde à sua pergunta; de quem apela e, ao mesmo tempo, atende ao seu apelo, dividindo-se entre essas duas posições, como parece ser o caso do episódio 11, em que J. constrói uma pilha de argolas e chama a atenção da cuidadora para essa construção; porém, obtém apenas o silêncio de C1. e, frente a tal silêncio, vibra sozinho e dá continuidade à brincadeira que, tantas vezes, foi incentivada por C2.. Convém retomar que é na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, *se divide* entre aquele que fala e aquele que escuta a sua própria fala.

Analisar a forma pela qual cada uma das três cuidadoras que participaram do presente estudo estaria se posicionando frente a falas de J. e as mudanças nessa fala, permite, portanto,

realçar o fato de que, segundo De Lemos (2002), o aparecer de uma posição estrutural não implica deixar definitivamente para trás as outras posições.

Assim sendo, a partir do que foi dito até este ponto, é possível propor que a fala de J. apresenta diferenças qualitativas quando o lugar de outro é ocupado por cuidadoras distintas. Noutros termos, analisando a forma pela qual cada uma das cuidadoras participantes do presente estudo interpreta (ou não) os enunciados dessa criança, pode-se destacar mudanças em tais enunciados que permitem colocar em discussão *o outro* no processo de aquisição de linguagem.

Em suma, os diálogos entre J. e C1., deixam ver um outro/cuidador que pouco interpreta/estranha os enunciados insólitos da criança, assumindo uma posição de *distanciamento* frente a tais enunciados. Quando falta esse outro/intérprete a fala dessa criança fica repleta de fragmentações, repetições, ou seja, o sentido não se define. Já nos diálogos entre J. e C2. ou C3., vê-se que, ao assumir o lugar de outro/intérprete, as falas de J. são ancoradas na fala/interpretação do outro. Assim, ancorada em tais espelhamentos/interpretações, a fala de J. muda qualitativamente, se comparada com os momentos nos quais C1. era a cuidadora.

Nesse contexto, quanto à fala de J., é importante destacar que, com a interlocução singular das três cuidadoras, durante as relações aqui estudadas, ocorreria um movimento no qual tal criança passaria continuamente de uma posição em que tem a sua fala ancorada na fala do outro/intérprete, para uma posição em que falta esta âncora, ou seja, falta a força estruturante da interpretação do outro.

CAPÍTULO IV:
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi construído com base em um referencial teórico que concebe a língua como constitutiva do sujeito, ou seja, como capaz de possibilitar a constituição de um ser falante, o que significa a constituição de sua subjetividade. Esse referencial foi o interacionismo de base estruturalista, proposto por De Lemos (1995, 2002, 2006, entre outros trabalhos) – a partir da leitura de Saussure, Jakobson e Lacan – e pesquisadores a ela filiados, no qual tem-se uma concepção de sujeito que se constitui na e pela linguagem, ou melhor, assujeitado à língua em seu funcionamento que lhe é anterior e constitutiva.

Se a língua, como foi dito antes, em seu funcionamento simbólico, antecede o sujeito, está lá, ou seja, é falada pela comunidade em que ele nasce, vem à tona uma questão: qual o efeito da fala do outro para que um *infans* venha a ser falante?

Para tentar abordar essa questão, vale retomar que, nesse contexto teórico, o outro é considerado como o representante de um funcionamento lingüístico discursivo e, por isso, é a primeira via de acesso da criança à linguagem. Para De Lemos (2002), portanto, a criança passa a ser compreendida como *capturada* pelo funcionamento da língua. Fala-se do organismo que encontra uma língua que o antecede e o captura, remetendo a constituição do sujeito a um outro (representante da língua).

Nesse sentido, a referida autora concebe as mudanças, na fala infantil, como conseqüentes à captura da criança pelo funcionamento da língua em que é significada. Tal captura colocaria o *infans* numa estrutura na qual comparecem: o outro, como instância representativa da língua, a língua e a relação do sujeito com a sua fala. A predominância de uma dessas três instâncias (outro, língua e fala do sujeito) evidencia as três posições pelas quais a criança passa no seu percurso rumo à aquisição de linguagem.

Ao atribuir à língua a função de “captura”, De Lemos (Ibid.) traz à tona a hipótese de Saussure (1916/2004) de que a língua não constitui uma função do falante. Para este autor, como visto,

um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita [por um signo e não por outro], como também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra: está atada à língua tal qual é (Ibid., p. 85).

Destaca-se, portanto, que o *infans* nasce em um estado de prematuridade próprio da espécie humana, em que não sobrevive sem os cuidados de um adulto, por exemplo, para suprir necessidades como a de alimentação. De acordo com Lacan (1966/1998), o fato de o filhote humano nascer no seio de uma organização social e dispor de sua pré-maturidade biológica determinam que a satisfação de suas necessidades sempre implique o auxílio de um semelhante adulto.

Assim, é um outro/adulto (geralmente a mãe ou quem se ocupa de sua função) que cuida da criança e empresta significados a seus choros, gritos etc. ficando ressaltada, então a grande importância para a criança das interpretações e dos cuidados recebidos pela mãe, os quais são fundamentais para o seu processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva.

Entretanto, ainda que De Lemos (2002) dê especial ênfase ao outro e entenda que o lugar ocupado pela mãe nesse processo de aquisição é um lugar *estrutural*, podendo ser ocupado por outras pessoas que exerçam a função materna, nos estudos guiados pelo referencial interacionista de base estruturalista, comumente, leva-se em conta o outro materno, ou seja, a mãe em interação com o seu bebê. Há, portanto, poucos trabalhos nos quais esse lugar estrutural é ocupado por pessoas que não sejam efetivamente a mãe da criança.

Este aspecto acima referido, e, como dito, o fato de já ter realizado, durante o curso de Mestrado, um estudo em que busquei compreender a singularidade do processo de aquisição de linguagem quando esse lugar estrutural é ocupado pelo cuidador, suscitaram o desejo de tentar ampliar a discussão sobre como o outro/cuidador ocupa esse lugar em sua relação com a fala de crianças que se encontram em abrigo protetivo.

Para tanto, como visto, o espelhamento foi tomado como ponto de partida para reflexão, espelhamento que De Lemos (2002) qualifica como um processo constitutivo do diálogo mãe-criança, assim como da aquisição de linguagem, já que assinala a entrada da criança na língua em funcionamento no outro.

Nesse ponto, vale lembrar a importância do espelhamento para a aquisição de linguagem, uma vez que, de acordo com o quadro teórico aqui assumido, é através desse processo que a fala da criança é constituída. Seria, portanto, o espelhamento inicial entre a fala do outro/adulto e a fala da criança, que permitiria a passagem do *infans* de uma primeira posição estrutural para as posições seguintes, ao longo de sua trajetória lingüística. Desse modo, o *espelhamento* é destacado em seu estatuto constituinte do sujeito falante.

Tendo o espelhamento como unidade de análise, os resultados obtidos no presente estudo suscitaram alguns pontos de reflexão acerca do lugar ocupado por um outro específico – a cuidadora – na relação com crianças que vivem em abrigo, tendo sido recortadas as relações com uma determinada criança.

Uma primeira reflexão levou em consideração características de três cuidadoras, aqui chamadas de C1., C2. e C3., ao ocuparem o lugar de outro na relação com a fala de uma criança, J., e os efeitos de tais características nessa fala. Em outras palavras, foi analisada a maneira como o espelhamento estaria acontecendo na relação entre a fala da criança e a de seu cuidador e os efeitos que imprimiria à fala infantil.

Nas situações em que a cuidadora presente foi C1., destaca-se que, ao ocupar o lugar de outro, essa cuidadora, comumente, assumiu uma posição de distanciamento, caracterizada por certa indiferença frente aos enunciados infantis, deixando-os *à deriva*, ou seja, deixando-os sem o suporte da interpretação.

Vale lembrar que a noção de interpretação vem relacionada à fala do outro que retira da deriva os fragmentos verbais incorporados pela criança. Melhor dizendo, a interpretação do

outro tem efeito de restrição, pois à medida que insere os fragmentos dispersos da fala infantil em um texto, o intérprete limita suas possibilidades de significação ou, nas palavras de Lacan (1955-1956/2002), detém o deslizamento dos significados, da equivocidade dos significantes na fala da criança.

Deve-se ter em conta que a fala inicial da criança se caracteriza por se apresentar como fragmentos que não se organizam segundo restrições da língua constituída. Daí se conceber a interpretação como restrição, exatamente porque o já-falante confere aos fragmentos da fala infantil determinação sintática/semântica/textual. Neste estudo, foi indicada, então, uma *dependência inicial da fala infantil a essa restrição/interpretação*, dependência que se tornou, especialmente visível, quando os efeitos da falta de interpretação – comum na relação entre J. e C1 – foram confrontados com os efeitos da interpretação de C2. e C3. sobre tal fala.

A análise das relações entre C1. e J. deu especial visibilidade a um movimento de significantes na fala da criança, a produções verbais que, na ausência de interpretação, abrem-se numa pluralidade de direções inesperadas, permanecendo como fragmentos, com muitas repetições, ou formando produções pouco compreensivas, combinações bastante insólitas. Tal análise trouxe à tona também o que aqui foi chamado de *apelo/demanda* dessa criança para que a cuidadora ocupasse o lugar de intérprete.

Diferente do que fora aqui exposto sobre as características de C1. enquanto ocupando o lugar de outro, e os efeitos dessas características sobre a fala da criança, o que se destacou no contexto em que o outro/cuidador era representado por C2. e por C3., foi a função de âncora desempenhada pela interpretação dessas cuidadoras. Nesse sentido, de um modo geral, os fragmentos/restos de outras cenas eram incluídos num contexto discursivo que lhes dava sentido. Por sua vez, em muitos dos momentos de diálogo entre C2. e as crianças – ou entre C3. e as crianças –, foi possível notar que as produções insólitas presentes na fala de J.,

provocaram nessas cuidadoras um efeito de estranhamento seguido por uma tentativa de interpretação, ou seja, uma tentativa de atribuir forma e sentido a tais produções. Assim, a relação entre as falas de J. e as de C2. e C3., no que diz respeito aos enunciados enigmáticos da fala dessa criança, foi marcada por espelhamentos/interpretações, ou seja, pelo reconhecimento de um sentido nesses enunciados, tendo sido realçado, em tal relação, o outro enquanto intérprete dos enunciados infantis.

Neste ponto, convém retomar Lacan (1955-1956/2002), quando afirma que é no momento em que ocorre a interrupção do deslizamento (de significados), que um significado se amarra ao significante e a significação ocorre⁴⁶. No caso da criança, no início de sua trajetória lingüística, é possível dizer, com fundamento nessa proposta, que se faz necessário que um significante – ou seja, uma cadeia de significantes – produzido pelo outro se enlace a fragmentos de fala infantil, a restos, ecos de outras cenas, isto é, a significantes infantis equívocos – abertos a possibilidades simultâneas de significado –, para que se possa vislumbrar uma significação. Vale realçar que, nesse início de trajetória lingüística, tal significação estaria, como visto, na fala do outro/intérprete que dá contorno aos significantes infantis, ou melhor, funcionando como um espelho para a fala da criança, como o lugar onde a criança se vê e tem sua fala refletida.

No tocante à questão do espelho, talvez faça sentido abrir, aqui, um ponto de reflexão. Conforme foi colocado no capítulo I (item 1.2), na proposta psicanalítica lacaniana, a vivência do Estádio do Espelho exige do outro uma confirmação, pelo olhar e pela palavra, do auto-reconhecimento da criança na imagem que lhe é refletida. Poderia ser daí inferido que, para haver espelho, nessa perspectiva, é necessária a palavra (expressa) do outro. No entanto, como foi indicado, mesmo no caso em que o lugar de outro foi ocupado por uma cuidadora (C1.) que, comumente, silencia diante de produções de J., não exercendo sua

⁴⁶ Trata-se do *ponto de estofo* que se tornou visível para Lacan (de acordo com Dor, 2003), na sua escuta de falas na psicose.

função de intérprete dessas produções, o espelho se faz presente na fala da criança⁴⁷. Em outras palavras, essa posição de silêncio, de distanciamento, produziu efeitos (singulares) na fala de J., na medida em que, através de um *corpo presente*, o funcionamento da língua capturou a criança, fazendo retornar significantes, movimentando significantes/ecos de cenas em que ela fora interpretada, ecos que, conforme já foi destacado, assumiram em vários momentos o estatuto de *apelo*.

Ao ter a sua fala *ancorada* na fala do outro/cuidador (C2. e C3.), as produções de J., muitas vezes, apresentaram-se semelhantes à fala desse outro, mas também veio à tona em tais produções uma separação expressa através da *resistência* da criança à interpretação, bem como através de produções estranhas. Por sua vez, a separação também pôde ser vista na relação de J. com C1, através de combinações estranhas, embora qualitativamente diferentes daquelas produzidas na relação com C2. ou com C3.. Nesses casos (com C2. ou com C3.), vê-se que a fala da criança é parte do enunciado do outro, mas é inegável a sua relação à língua, o que não só aponta para o funcionamento lingüístico, mas, também, para a emergência do sujeito como efeito de separação, da não-coincidência⁴⁸ entre enunciados. Trata-se, portanto de um processo de constituição subjetiva – o que significa nessa perspectiva, aquisição de linguagem – em que deveria haver um momento de não separação entre criança e adulto, para que pudesse ocorrer a separação, a constituição dessa criança como sujeito.

Relembrando Lacan (1998), aqueles momentos de separação, de *não coincidência* estariam indicando uma passagem do registro especular (imaginário) para o registro simbólico. Convém, entretanto, notar que, nessa proposta, falar em passagem não significa falar em movimento linear. No presente estudo, por exemplo, tal passagem englobou um

⁴⁷ Vale notar, contudo, que essa afirmação se restringe às situações bem peculiares deste trabalho de pesquisa, em que uma mesma criança se relaciona (intermitentemente) com *outros* bem diferentes entre si (C1. ou C2. e C3.).

⁴⁸ Em aquisição de linguagem, lembremos que, mesmo que a criança assuma uma primeira posição na perspectiva teórica adotada, não se pode falar, propriamente, em coincidência entre enunciados da criança e enunciados do adulto.

movimento de idas e vindas: tanto num caso (J. com C1.) como no outro (J. com C2. ou C3.), ora a criança espelha (de forma diferida e/ou imediata) a fala do outro, ora combina significantes que indicam uma separação desse outro, sem que seja possível estabelecer, em cada caso uma ordem linear. Dizendo de outro modo, apesar de haver, em cada um dos casos, a dominância de uma dependência da fala da criança à fala do outro, como foi visto e exemplificado anteriormente, pode-se falar numa imbricação de posições: algumas vezes a criança produz espelhamentos que se incluem na primeira posição proposta por De Lemos (2002, dentre outros), outras vezes produz cadeias insólitas típicas da segunda posição, ou ainda apresenta produções típicas de quem escuta a sua própria fala⁴⁹.

Não parece demais repetir que cada uma dessas três posições foi indicada por produções qualitativamente diferentes, em cada um dos dois casos estudados. Desse modo, partindo do âmbito das três posições concebidas por De Lemos, pode-se dizer, de um modo bem geral, que o presente estudo apontou para um contínuo deslocamento de posições numa mesma criança, na dependência da posição assumida por cada uma das cuidadoras. Destacase, então, uma mudança qualitativa na fala da criança, quando ela se desloca de uma relação com C1., para uma relação com C2. ou com C3., levando-se em conta a singularidade com que cada uma dessas cuidadoras ocupou o lugar de outro diante da fala de J.. Assim, nos momentos em que o lugar de outro foi ocupado por C1., a fala de J. apresentou-se menos elaborada (com mais fragmentos incompletos, repetições), quando confrontada com os momentos nos quais C2. e C3. estavam nesse lugar.

Ao se destacarem essas mudanças qualitativas pelas quais a fala de J. passaria, ao se relacionar com cuidadoras distintas, foi possível, portanto, dar especial visibilidade ao outro como um lugar, isto é, como um representante, uma instanciiação da língua, num momento do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva. Desse modo talvez se tenha

⁴⁹ Conforme foi referido anteriormente, essa indicação de escuta da própria fala apareceu raramente na relação entre J. e C1..

conseguido lançar um pouco de luz sobre o modo como esse lugar pode ser ocupado, de forma singular, por pessoas diferentes/singulares.

Assim, foi possível dar realce ao outro em aquisição de linguagem como uma instanciiação da língua (Outro) – de acordo com De Lemos (2002) seguindo a proposta lacaniana –, isto é, permitiu que se abrisse espaço para conceber, no lugar de outro, pessoas bem diferentes entre si, conforme foi mostrado neste trabalho, produzindo diferentes efeitos na fala da criança, no início do seu percurso lingüístico.

Ao ser ocupado por alguém – quaisquer que sejam suas características –, esse lugar se colocaria como espelho para a fala da criança, o qual pode se realizar de formas as mais singulares, englobando falhas ou faltas, como por exemplo falta de olhar e de palavra, o que também provocaria efeitos os mais singulares em tal fala.

Em outras palavras, como já foi dito, na concepção aqui assumida, o outro, já-falante, já-capturado pela língua, introduz – de formas singulares –, como espelho, o *vir-a ser-falante* na língua. A criança, por sua vez, assume uma posição em relação ao Outro, através do outro, na dependência da maneira singular com que esse outro se coloca como instância ou representante da língua.

A noção de *captura* (tanto do vir-a-ser-falante, quanto do já-falante) aponta, assim, para a concepção de sujeito da psicanálise, sujeito dividido entre consciente e inconsciente, aquele que exerce um (suposto) controle sobre sua fala, mas que, em alguns momentos esse controle falta.

Enfim, foi possível indicar, neste trabalho, diferenças e deslocamentos de posições subjetivas, tanto da criança, quanto das cuidadoras⁵⁰, trazendo à tona um processo extremamente dinâmico. Espera-se, apesar das limitações/obstáculos com que nos deparamos, que se tenha aberto caminho para que se possam aprofundar discussões sobre o outro na

⁵⁰ Convém lembrar que também foi registrado, no capítulo anterior, um deslocamento de posições em cada cuidadora.

aquisição de linguagem, caminho este que pretendo continuar percorrendo em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lourdes. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 2003. 130 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANDRÈS, M. Sentido. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 463-465.

ARANTES, Lúcia. As múltiplas faces da especularidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 253-259, 2001.

BAKKER FARIA, Núbia Rabelo. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita**. Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997.

_____. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da *ordem própria da língua*. In: SPINILLO, A. G.; CARVALHO, G. M. M.; AVELAR, T. **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, p. 13-43.

BEVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BOWERMAN, M. Reorganizational process in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Orgs.), **Language acquisition: The state of art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente** lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2000.

CARVALHO, Fernanda Rabelo de. **Aquisição de linguagem em crianças abrigadas: a singularidade do papel do outro nesse processo**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. **Erro de Pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem**. 1995. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. O espelho do outro em aquisição da linguagem: Algumas questões sobre a ruptura desse espelhamento. In: SOARES, M. E.; ARAGÃO, M. S. (Orgs.), **Revista do Gelne – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste**, p. 108-112, 1999.

_____.; AVELAR, Telma Costa de. Lugar do diálogo em aquisição da linguagem: uma discussão. In: SPINILLO, Alina Galvão; CARVALHO, Glória Maria de; AVELAR, Telma. **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, p. 45-69.

_____.; _____. O Erro e o Diálogo: levantamento de questões em aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 36, n. 3, p. 617-624, 2001.

_____. Aquisição de linguagem e singularidade da fala da criança. **Inter-ação**. Goiânia: Editora da UFG, v. 30, n. 2, p. 279-288, 2005.

_____.; ROZENTAL, Eva . A experiência discursiva e a singularidade: levantamento de questões no campo da aquisição de linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 7, p. 46-66, 2005.

CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. **Dicionário de Psicanálise**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2007.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DE LEMOS, Cláudia Tereza Guimarães. Los procesos metafórico y metonímico como mecanismos de cambio. **Substratum**. v.1, p.121-136. Barcelona,1992.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 4, p. 9-28, dez., 1995a.

_____. Os processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. 1995b.

_____. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: Parte II. **Relatório de Pesquisa**, 1999.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, ano 3, 2001.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002.

_____. Corpo e Corpus. In: LEITE, Nina V. De Araújo. (Org). **CorpoLinguagem**: gestos e afetos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 21-29.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da Linguagem. In: LIER – DE VITTO, Maria Francisca.; ARANTES, Lúcia. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 21-32.

DOR, Joël. Lacan: uma concepção estrutural e topológica do inconsciente. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 267-271.

_____. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GÓES, Fernando Antônio de Barros Góes. **Eu falo no teu dizer para dizer quem sou: um estudo de caso sobre aquisição de linguagem com criança abrigada em Instituição**

governamental. 2009. Tese (Doutorado) - Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

GUERRA, Alba Gomes; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. **Interpretação e método: repetição com diferença**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 19ª edição. São Paulo: Cultrix, 1969/2003.

KARMILOFF-SMITH, A.. From meta-process to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, n. 23, p. 95-147, 1986.

_____. **Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

LACAN, Jacques. **Escritos**. (1966). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **O seminário, livro 3: as psicoses. (1955-1956)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEMOES, Maria Teres Guimarães. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. 1994. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. São Paulo: Mercado Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: _____. (Org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo; Cortez, 1994. p. 135-144.

_____. Sobre a Interpretação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.29, p. 09-15, Jul./Dez. 1995.

_____. Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 45-56, dezembro 1995b.

_____. **Os monólogos da criança: delírios da língua**. São Paulo: Educ, 1998.

_____.; ARANTES, Lúcia. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 9-28, 1998.

_____.; FARIA, Viviane Orlandi. É tempo de palavra. **Mente e cérebro – A mente do bebê: aquisição da linguagem, raciocínio e conhecimento**, São Paulo, p. 26 - 29, 10 nov., 2006.

_____. Linguagem-criança e instituição. In: V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, infância e educação, 2006, São Paulo. **SciELO – Anais eletrônicos**. São Paulo, 2006. v. 5.

_____.; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LIMA, Júlia Coutinho Costa; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Produções verbais estranhas em aquisição de linguagem: questões levantadas pela singularidade da fala da criança. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 26, julho/dezembro, 2001.

MILNER, Lean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **El périplo estructural**: figuras y paradigmas. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras**, Revista do Mestrado em Letras da UFSM, p. 125-138, 1997.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 81-87, 1998.

_____. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: LEITE, Nina V. de Araújo. (Org.). **CorpoLinguagem**: gestos e afetos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 47-60.

PETERS, A. **The units of language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. PORGE, Erik. Sujeito. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 501-510.

_____. **Jacques Lacan, um psicanalista**: percurso de um ensino. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística geral**. 26. ed. São Paulo; Cultrix, 1916/2004.

_____. **Escritos de lingüística geral**. 12. ed. São Paulo; Cultrix, 2004a.

SILVEIRA, Eliane Mara. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da lingüística**. 2003. 154 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. Estruturalismo, linguagem e inconsciente. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v. 1, n. 1, p. 72-86, jan./dez., 2004.

_____. Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise. In: LIER – DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 33-56.