

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

KATARINA TORRES LEAL

**A questão do erro sintomático na trajetória lingüística da criança:
singularidade de um caso**

RECIFE
2006

KATARINA TORRES LEAL

**A questão do erro sintomático na trajetória lingüística da criança:
singularidade de um caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.
Orientadora: Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE
2006

L435q Leal, Katarina Torres

**A questão do erro sintomático na trajetória lingüística da criança: singularidade de um caso. – Recife: O Autor, 2006.
100 folhas : il., fig.**

Orientadora: Glória Maria Monteiro de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Recife, 2006.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Linguagem. – Aquisição de Linguagem. 3. Erro sintomático – Dificuldades na fala. I. Título.

**159.9
153**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BCFCH2006/22**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Katarina Torres Leal

A Questão do Erro Sintomático na Trajetória Lingüística da Criança:
singularidade de um caso.

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

Aprovado em: 22 de fevereiro de 2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Prof. Dr. Zeferino de Jesus Barbosa Rocha
Instituição: UNICAP

Assinatura:



Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a DEUS por me guiar e me iluminar durante essa trajetória, a quem recorri em momentos felizes e difíceis.

Ao meu “paizinho” e minha “maizinha” pelo amor, carinho, educação e dedicação para comigo. Eles são os meus verdadeiros mestres, os presentes mais preciosos que Deus me deu.

Aos meus irmãos, Felipe e Pedro, por todos os momentos compartilhados e pelo amor dedicado a mim.

Ao meu amor, Rafael, por estar sempre presente ao meu lado, principalmente, nos momentos mais difíceis. Pelo seu amor, dedicação, carinho, paciência e incentivo, o que me encorajou a seguir os meus objetivos.

Ao resto de minha família, as minhas avós, aos meus avôs, que mesmo não estando presentes em corpo, estão me iluminando lá de cima. À minha segunda família de coração, os pais e irmão de Rafael, que sempre me incentivaram a construir meu caminho com dedicação.

Às minhas amigas, irmãs, desde a época do colégio, Tati, Anne e Manu, que sempre me acompanharam nesse meu percurso. Pelo carinho, amor e momentos alegres que me proporcionaram.

Às minhas amigas e amigos da Graduação, com quem dividi meus anseios, alegrias, dúvidas e momentos de conquistas.

Aos meus amigos do Mestrado, uma turma bastante especial para mim. Cada um tem um lugarzinho guardado em meu coração.

À Elizabeth Miranda, minha professora da Graduação, com quem aprendi os primeiros passos para se fazer uma pesquisa.

Em especial, agradeço a Glória Carvalho, minha orientadora, pelo tempo dedicado às minhas questões, minha dissertação. Pela confiança, carinho, grandes momentos de aprendizado, construções. Pela sua paciência, disponibilidade, atenção e competência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, sobretudo, aos professores pelos momentos de construção de conhecimento.

À equipe do DETRAN-PE, colegas de trabalho, pela compreensão e grande ajuda nos momentos mais difíceis.

Ao IMIP, ao setor de Psicologia, do qual fiz parte dois anos de minha vida, por me possibilitar vivenciar experiências ímpares ao lidar com crianças e adultos carentes, com um sofrimento tamanho. Pelos conhecimentos compartilhados e construídos, pela confiança e aprendizado.

Aos participantes de minha pesquisa, pela disponibilidade, interesse e comprometimento. Em especial, a “João”, por ter me possibilitado entrar um pouquinho em sua história.

Enfim, agradeço a todos que compartilharam a minha trajetória enquanto pesquisadora.

Muito obrigada!

RESUMO

LEAL, K. T. **A questão do erro sintomático na trajetória lingüística da criança: singularidade de um caso.** 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

Este trabalho objetivou investigar dificuldades na fala de uma criança sem comprometimentos biológicos e/ou neurológicos, entendendo tais dificuldades como “erro sintomático”, um erro que aparece nas produções verbais infantis, não se restringindo apenas a uma questão lingüística, mas apontando para um obstáculo nas relações com o outro, no percurso de constituição subjetiva. Adotou-se, como base, a perspectiva de De Lemos, que concebe a trajetória lingüística como um processo de mudança de posição da criança numa estrutura, na qual comparecem três pólos: fala do outro, a língua e a fala da criança. Essa trajetória é compreendida como o próprio processo de subjetivação do indivíduo, considerando a linguagem como constitutiva, uma condição para a significação/nascimento do sujeito. Tendo em vista a concepção psicanalítica de sintoma, o referido erro é abordado como um obstáculo na mudança de posição da criança naquela estrutura e como indicador de uma posição diferenciada/singular que a criança estaria ocupando. Fundamentou-se, também, na perspectiva de Kupfer, a qual considera que um erro de ordem sintomática (dentro da cognição infantil) decorreria de uma “falha” estrutural no processo de constituição do sujeito, que estaria vinculada às relações familiares estabelecidas em sua vida. Assumiu-se, ainda, a abordagem de Lier-De Vitto, a qual produz reflexões originais sobre o sintoma na linguagem, qualificando positivamente a fala sintomática. Para atender ao objetivo, essa pesquisa investigou uma criança, em torno de sete anos de idade, que apresentava dificuldades como trocas de letras e atraso de linguagem e estava realizando tratamento fonoaudiológico e psicológico, numa instituição de saúde do Recife. Foram registradas as falas, em momentos de diálogos com a investigadora, a partir de leituras de histórias infantis e produções de desenhos. Além disso, foram realizadas entrevistas com os profissionais citados e com a mãe da criança, para se ter uma indicação de sua história de vida e da maneira como essas dificuldades na fala eram representadas. Por fim, foram levantadas algumas questões acerca das marcas sintomáticas nas produções orais da criança, levando-se em consideração a própria fala da mãe, bem como o discurso dos profissionais e o modo singular de composição e circulação de elementos significantes na fala do sujeito.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Erro Sintomático. Dificuldades na Fala.

ABSTRACT

LEAL, K. T. **The issue of symptomatic error in a child's linguistic trajectory: a case singularity.** 2006. 100 f. Dissertation (Master's degree) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

This dissertation aimed to investigate the speech difficulties of a child without any biological or neurological handicaps. These difficulties are seen as “symptomatic errors,” errors which appear in children's verbal productions, which are not restricted to strictly linguistic issues, but which indicate an obstacle in the child's relations with others, during his or her subjective constitution. We adopted, as our basis, De Lemos's perspective, which considers the linguistic trajectory a process of change of position on the child's part within a structure, in which three poles are present: the speech of the other, the language, and the child's speech. This trajectory is seen as the process of individual subjectivation itself, considering the language as constitutive, a condition on which the signification/birth of the subject depends. Considering this psychoanalytical conception of the symptom, the mistake in question is seen as an obstacle to the child's change of position within that structure, and as an indication of a differentiated/unique position occupied by the child at that moment. We also based ourselves on Kupfer's perspective, which considers that a symptomatic error (within a child's cognition) would be the result of a structural “failure” in the process of subjective constitution, which would be linked to family relations established during the child's life. We also considered Lier-De Vitto's approach, which produces original reflections about the symptom in language, qualifying symptomatic speech positively. To reach this objective, the current study investigated a child, around seven years of age, who presented difficulties such as switching letters and delayed language development, and who was going through phonoaudiological and psychological treatment in a health institute in the city of Recife. The child's oral productions were registered, during dialogues with this investigator, based on children's stories and the production of drawings. Furthermore, interviews with the aforementioned professionals were carried out, as well as with the child's mother for information about the child's life history and the manner in which the child's difficulties were represented. Finally, we raise some questions about symptomatic signs in the child's oral productions, taking into consideration the mother's own productions, as well as those of the professionals, and the unique manner of composition and circulation of significant elements in the speech of this study's subject.

Keywords: Language Acquisition. Symptomatic Error. Speech Impediments.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O Erro no Construtivismo	14
2.2 O Erro no Estruturalismo	20
2.2.1 O funcionamento da língua em Saussure, Jakobson e Lacan	21
2.2.2 A abordagem de De Lemos	27
2.3 O Erro Sintomático	35
2.3.1 Concepção de sintoma	36
2.3.2 A fala sintomática	39
3 MÉTODO	47
4 ANÁLISE DO CASO	55
4.1 Alguns Fragmentos da História de João	55
4.2 Dinâmica dos Encontros entre a Criança e a Investigadora	59
4.3 Um Enfoque Descritivo dos Erros Produzidos	60
5 DISCUSSÃO DO CASO	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93
ANEXO A – Roteiro da Entrevista com Fonoaudiólogo	94
ANEXO B – Roteiro da Entrevista com Psicólogo	95
ANEXO C – Roteiro de Entrevista com os Pais	96
ANEXO D – Desenhos	97

1 INTRODUÇÃO

O campo da Aquisição de Linguagem tem, como preocupação básica, buscar a compreensão do movimento de transformação do *infans* da condição de não falante para a condição de falante, recortando como foco de interesse as manifestações lingüísticas caracterizadas como erros presentes nas produções verbais da criança. Dentro desse campo, o erro vem sendo estudado, sobretudo, por indicar um processo de mudança na constituição da linguagem do sujeito.

As pesquisas mais recentes na área apresentam interesses variados, além da busca de explicação geral do processo de aquisição de linguagem. Por sua vez, tem sido ressaltada a importância de realizar possíveis aproximações entre essa investigação e outras áreas do conhecimento, como a Fonoaudiologia e a Psicologia, na tentativa de compreender, em especial, a relação entre os *distúrbios de linguagem* e o *psiquismo* ou, de um modo mais geral, o papel da linguagem na estruturação psíquica da criança.

Assim, apesar de várias diferenças teóricas e metodológicas nessas aproximações, supõe-se a importância de se compreender melhor a aquisição de linguagem e os obstáculos nessa aquisição para se compreender a organização – desorganização – psíquica do sujeito. Em outras palavras, o erro nas produções verbais da criança seria indicador dessa organização e desorganização, não se podendo desprezar as grandes diferenças no que diz respeito ao estatuto atribuído a esse indicador, ou seja, à natureza do fenômeno que ele estaria indicando.

No enfoque da Linguagem, destacam-se duas posições marcantes: a *primeira* que defende a idéia de que o ser humano já possui uma capacidade prévia, um conjunto de conhecimentos (no caso, por exemplo de Piaget um conjunto de esquemas sensório-motores) antes da atividade discursiva propriamente dita. De acordo com Piaget (1973), a linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente na constituição das operações mentais, pois existe uma lógica de coordenação de ações mais profunda que a lógica vinculada à linguagem e muito anterior, sobretudo, no que se refere à formação das estruturas lógico-matemáticas mais elementares.

Dentro desse pensamento, a linguagem seria um instrumento externo-expressivo do caráter interno, ou seja, um instrumento de expressão do conhecimento, sendo assim, caracterizada como secundária uma vez que depende da capacidade cognitiva, prévia do sujeito. Portanto, nesse contexto, todas as manifestações lingüísticas corretas ou erradas/fragmentárias dependem do saber prévio e interno do indivíduo (LIER-DE VITTO, 1994).

Na *segunda posição*, a que se filia De Lemos (2002), a linguagem é concebida como constitutiva do sujeito e não apenas como expressão do conhecimento. “Segundo esse ponto de vista, ela é força fundante, é condição para a significação e para o nascimento do sujeito” (LIER-DE VITTO, 1994, p.136). O sujeito nasce com reflexos, ações motoras e sensoriais e o organismo só vai ser transformado se houver um sentido/significado que lhe é atribuído na, e pela linguagem. Assim, a linguagem exerce o papel de construtora do psiquismo humano, sendo uma condição *sine qua non* para a emergência do sujeito.

Nas palavras de De Lemos (2003, p.55) esse caráter de autonomia da língua em relação ao sujeito pode ser considerado por:

[...] dar a ela, à língua, a função de captura, entendida como estenograma ou abreviatura [...] de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que significou.

Nesse contexto em que é evidenciado o caráter autônomo da língua, o erro lingüístico seria considerado como um indicador de mudança de posição da criança na estrutura lingüística em que comparecem o outro, a língua e a própria fala do *infans*. Seria não apenas uma dificuldade de ordem gramatical, que estaria apontando para um processo de construção do conhecimento, mas um indicador de um momento da própria estruturação subjetiva da criança.

Diante dessas considerações acerca da concepção, do processo de aquisição e do papel da linguagem, sobretudo do erro/falha lingüística na constituição psíquica do sujeito, este trabalho teve como *objetivo principal – filiado à perspectiva estruturalista de De Lemos – investigar dificuldades, como as trocas de letras e atraso de linguagem, na fala de uma criança que possui a percepção, o aparato biológico e neurológico não comprometidos. Essa dificuldade da fala foi concebida como um “erro sintomático” – mais especificamente como “fala sintomática” –, entendido como um erro que aparece nas manifestações lingüísticas da criança, mas que não se reduz a uma falha sintática/morfológica, e sim que aponta para um obstáculo de outra ordem, como, por exemplo, uma dificuldade nas relações com o outro, no processo de constituição subjetiva do indivíduo.*

De forma mais específica, *pretendeu-se nessa pesquisa colocar em questão a posição que a criança ocupa na estrutura lingüística no caso do erro sintomático, levando-se em conta tanto o obstáculo na mudança de posição no processo de aquisição da linguagem, quanto a emergência de uma “nova” posição singular/peculiar da criança frente a esse tipo de erro. Além de que, buscou-se indicar uma possível relação entre a dificuldade na linguagem e os obstáculos/ “falha” na constituição subjetiva da criança, indagando se existiria relação entre o movimento significante na fala da criança e esse movimento na fala do outro. Procurou-se também tentar compreender o funcionamento lingüístico, através dos processos metafóricos e metonímicos, das produções orais da criança que apresenta o erro sintomático.*

Diante disso, *partir-se-á para uma compreensão mais apropriada das concepções de erro na trajetória lingüística da criança, sobretudo, a do erro entendido como um sintoma, foco principal presente nesta pesquisa.*

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Erro no Construtivismo

A fim de melhor compreender a concepção do erro na perspectiva construtivista de Jean Piaget, bem como o estatuto atribuído à linguagem e sua relação com o psiquismo humano, será realizado um panorama breve/geral acerca da proposta teórica desse autor. É interessante esclarecer, logo no início, o fato de que Piaget não destacou o processo de aquisição de linguagem como objetivo de seus estudos, contudo, possibilitou explicações acerca do erro na construção do conhecimento da criança, dando margem a diversas filiações por teóricos que tiveram interesse em estudar o que ocorre na trajetória lingüística do infante.

A teoria piagetiana tem como preocupação básica o estudo do sistema cognitivo do sujeito epistêmico (sujeito constituído na cognição), sua estrutura e seu funcionamento. Segundo esse autor, a mente é estruturada por operações lógicas pelas quais o indivíduo intelectualmente se adapta e organiza o meio. Estas operações originam-se das ações do indivíduo sobre mundo, sobre objetos e pessoas, sendo o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento do mundo construído e interativo, ou seja, construído a partir dessa interação.

Especificamente, quanto ao desenvolvimento cognitivo considerado por este teórico, Ferreiro (2001) pontua dois aspectos: a continuidade funcional e a descontinuidade estrutural. A continuidade funcional é caracterizada pela presença, em todos os níveis de desenvolvimento, de dois processos funcionais: assimilação

de objetos aos esquemas já existentes no sujeito e acomodação destes esquemas em função dos objetos a serem assimilados. Já a descontinuidade estrutural é resultado de um conflito cognitivo, desencadeado por desequilíbrios entre os processos de assimilação e acomodação dos eventos. No entanto, este processo de desequilíbrio passa também por:

[...] reorganizações parciais que obrigam, em certos momentos, a reestruturações totais (uma reorganização completa dos esquemas cognitivos). Essas novas estruturas são relativamente estáveis, dentro de certos domínios e por certo tempo, até que novas crises cognitivas obriguem a uma nova reestruturação (FERREIRO, 2001, p.94).

Esses momentos mais estáveis são os conhecidos estágios do desenvolvimento cognitivo piagetiano, e o processo do desenvolvimento da mente consiste no movimento da criança de operações lógicas mais simples para outras mais complexas, ou seja, de um estágio anterior (sensório-motor) para um posterior (pré-operacional, por exemplo), através dos processos de desequilíbrio e equilíbrio das estruturas cognitivas (BRUNER, 1997).

Nesse contexto, o curso do desenvolvimento ocorre “naturalmente”, governado pela lógica do presente, através de uma seqüência fixa e universal de estágios, ocorrida por meio da ação do sujeito no mundo. Dessa forma, o instrumento fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo é a *ação*, como referido, a atuação do indivíduo no meio físico com objetos e pessoas. Nas palavras de Carmichael (1975, p.72):

[...] desde as ações sensorial-motoras mais simples (tais como empurrar e puxar) até as operações intelectuais mais sofisticadas, as quais são ações interiorizadas executadas mentalmente (por exemplo, associar, ordenar, seriar), **o conhecimento está constantemente ligado a ações ou a operações, isto é, a transformações** [...] O conhecimento passa por um longo processo de elaboração e descentração envolvendo vários desequilíbrios e reequilibrações das estruturas operatórias. (grifos meus)

Diante disso, torna-se claro o papel imprescindível das ações no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo atribuído, portanto, um estatuto secundário à linguagem, pois, segundo Piaget, (1973, p.65) “[...] existe uma lógica de coordenações de ações mais profunda do que a lógica vinculada à linguagem e muito anterior à das ‘proposições’, no sentido estrito”. Existe um *a priori* dos esquemas sensório-motores, antes de qualquer aspecto da linguagem. Nesse sentido, a linguagem seria apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a realização de operações lógico-matemáticas.

Avançando nessa compreensão, Piaget (1973) lança alguns argumentos para subsidiar tal destaque: o primeiro se refere ao fato de que não adianta ensinar à criança, por meio da linguagem, certas regras lógicas acerca de objetos concretos sem que a mesma esteja cognitivamente preparada para assimilar tal ensinamento. Um outro se baseia na existência de esquemas pré-lingüísticos (sensório-motores) que exercem a função de um suporte para o aparecimento da linguagem e, por último, há o fato de que a linguagem estaria em um mesmo patamar de importância que o jogo simbólico, a imitação e a imagem mental que fazem parte da constituição da função simbólica da criança.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer, nessa discussão, que Piaget (1973) não deixou de atribuir à linguagem uma relevância, concebendo-a como condição necessária para a realização de estruturas lógicas, sobretudo, ao nível das estruturas proposicionais, assim como para o desenvolvimento cognitivo, mesmo não sendo considerada o germe constituinte da estrutura cognitiva/psiquismo humano, já que faria parte de uma relação instrumental em que expressa uma operação, um conhecimento, enfim, um esquema prévio.

No que se refere aos erros na aquisição de linguagem, nessa tendência teórica, pode-se pontuar que o erro da criança demonstra o processo de construção do conhecimento, fazendo parte das etapas de estruturação cognitiva do indivíduo ao longo de sua interação com os objetos do ambiente.

Nesse contexto, os erros infantis respondem a uma certa estruturação das ações e, nesse sentido, devem ser caracterizados positivamente, na medida em que deixam de ser só indícios de uma dificuldade, de uma incapacidade e passam a ser reveladores de uma lógica de pensamento infantil, irredutível à lógica dos adultos (CASTORINA, 1988).

De acordo com Piaget, o erro produzido pela criança delimita um estágio do desenvolvimento, uma vez que caracteriza uma certa homogeneidade de comportamentos, os quais estariam respondendo a uma certa estrutura de pensamento e ação em determinado momento da construção do conhecimento do sujeito. Ou seja, a partir dos erros infantis pode-se inferir uma regularidade e sistematização de ações, que estariam relacionadas às diversas produções da criança em relação à determinada tarefa numa etapa específica, o que permitiria, desse modo, uma delineação de estágios sucessivos. Nesse sentido, os erros são indicadores dos limites entre o que as crianças podem e o que não podem fazer.

Dentro do campo da aquisição de linguagem, seguindo a linha teórica construtivista acerca da concepção de erro na trajetória lingüística do sujeito, destacam-se os trabalhos de Bowerman (1982) e Karmiloff-Smith (1986):¹

Neles os 'erros' são tratados como indícios comportamentais de processos de reorganização de um estado de conhecimento anterior. Ainda que divergentes no que concerne à definição da natureza desses processos - endógena para Karmiloff-Smith, indutiva [...] para Bowerman - para as [...]

¹ É importante salientar que essas autoras utilizam como referencial teórico o construtivismo; no entanto, diferentemente de Piaget, têm como objeto de estudo o erro mais especificamente no campo da linguagem, levando em conta a produção do erro diretamente no processo da aquisição de linguagem.

autoras o erro, pressupondo a análise e categorização de um item antes não analisado, sinalizava, então, um estado mais avançado de conhecimento da língua [...] (DE LEMOS, 2003, p.4).

Essas autoras elegeram a figura conhecida como “curva em U” para representar empiricamente o processo de mudança na aquisição de linguagem do sujeito. De acordo com elas, no desenvolvimento da linguagem há fases de: 1) aparentes acertos iniciais – produções verbais aparentemente idênticas às do adulto; 2) de erros concebidos como indicadores de construção do conhecimento, pois a criança começa a se voltar para os usos das suas produções e passa a reorganizá-los, produzindo, assim, sentidos/significados ainda que incompletos e, por último; 3) de acertos finais, em que a criança produz palavras com significados semelhantes às do adulto, demonstrando, portanto, conhecimento da língua. Nesse sentido, tal desenvolvimento ocorreria via reorganizações sucessivas de estados de conhecimento da língua pela criança.

De acordo com Bowerman (1982, apud CARVALHO, 1995, p.72):

As produções iniciais de formas lingüísticas superficialmente idênticas às do adulto são formas não-analisadas e que mantêm entre si uma independência. Depois que a criança começa a integrá-las em um sistema de regras, as formas, antes usadas ‘corretamente’, algumas vezes durante um longo tempo, apresentam erros que a autora chama de ‘erros reorganizacionais’.

Nessa proposta, é a partir dos erros que a criança passa a quebrar a “forma não analisada” adquirida por meio da repetição “correta” da fala do adulto, sendo o erro considerado como um estatuto de índice de descongelamento dessa forma verbal. Nesse momento, a criança começa a relacionar, comparar as diversas formas de sua produção verbal com as do adulto e, através do processo que Bowerman denominou de ultrageneralização – como, por exemplo: o verbo *bater* no tempo passado seria utilizado como *bati*, o verbo *comer* seria *comi* e, para a criança, *fazer*, seria “*fazi*” – o que provocaria o erro, no entanto, que demonstra a construção

do conhecimento e a análise feita pela criança das suas produções verbais comparadas às permitidas pelas regras da língua.

Entretanto, esse processo de construção, segundo Bowerman (1982, apud CARVALHO, 1995), não é homogêneo, não permitindo delinear estágios de desenvolvimento da linguagem da criança, como propôs Piaget em relação às estruturas cognitivas, em virtude da reorganização das estruturas lingüísticas, por meio do erro, não ocorrer da mesma forma em relação a todos os itens da língua e a todos os sujeitos.

Assim, de acordo com a concepção de Bowerman, não há uma trajetória uniforme no processo de aquisição de linguagem por todas as crianças, bem como não há a existência de um limite de idade, por considerar que a reorganização lingüística pode ocorrer em crianças mais velhas ou mesmo em adultos em relação a certas estruturas. Nesse sentido, o processo de construção da linguagem, para essa autora, não comporta uma completude, sendo sua noção de saber e conhecimento menos estática que a de Piaget.

Karmiloff-Smith (1992), também divergindo de Piaget, não considera o aspecto da homogeneidade no processo de construção da linguagem do sujeito, pois, embora adote uma perspectiva desenvolvimentalista, não se enquadra no modelo de estágios relacionados à idade dos sujeitos. Acredita, sim, no modelo de fases que são ciclos recorrentes de processos, os quais se repetem diversas vezes, à medida que o desenvolvimento tem lugar em diferentes domínios da cognição humana.

Segundo essa teórica, em contraposição à perspectiva de Bowerman, as produções erradas se caracterizam apenas como lembretes, “props”, que são indicadores comportamentais, apoios externos a processos cognitivos que estejam

acontecendo internamente, tendo um papel similar ao processo de contagem com o auxílio dos dedos. Nesse sentido, os erros representariam um sinal da aquisição do saber que já supõe uma internalização do conhecimento, que se encontra na base da “curva em U”.

Pode-se dizer ainda que os erros para essa piagetiana referem-se a apenas um índice, dentre outros presentes, como os padrões de pausas e autocorreções no processo de aquisição de linguagem. Não exercendo, assim, um papel de peso em sua teorização, se comparado ao enfoque de Bowerman.

Por fim, pelo que foi visto, vale ressaltar que as abordagens discutidas, guardando suas peculiaridades e divergências, se referem ao conhecimento da língua como uma linha de desenvolvimento – através de um primeiro momento em que o sujeito não tem conhecimento, depois em que o mesmo já apresenta um conhecimento, embora ainda incompleto e, por último, em que há a construção do conhecimento completo – como um processo de construção e reconstrução cognitivas.

2.2 O Erro no Estruturalismo

Antes de explanar e discutir acerca da concepção do erro lingüístico na abordagem teórica estruturalista, na perspectiva de De Lemos aqui adotada, faz-se necessário tocar em alguns aspectos dos pensamentos de autores (Saussure e Jakobson, na Lingüística e Lacan, na Psicanálise), na medida em que aquela abordagem ressignificou tais aspectos no campo de Aquisição de Linguagem.

2.2.1 O funcionamento da língua em Saussure, Jakobson e Lacan

O movimento estruturalista francês teve como representante primordial Ferdinand Saussure, considerado o pai da Lingüística por atribuir à língua um estatuto autônomo, com suas leis e regras, com sua ordem própria de funcionamento. Nesse sentido, na teoria desse autor, o sujeito falante seria “excluído” diante da supremacia da língua, submetendo-se aos efeitos e funcionamento desta.

É interessante ressaltar, também, que Saussure inaugurou um corte epistemológico no campo lingüístico ao introduzir a dimensão sincrônica no estudo da língua, pois, para o mesmo, apenas a dimensão diacrônica, histórica da palavra não permite dar conta de sua significação presente, já que esta também depende do sistema/estrutura e relações com outras palavras no momento atual (DOR, 1989).

Em seus estudos, elegeu como unidade lingüística a noção de signo, entendido como uma unidade que liga um conceito/significado a uma imagem acústica/significante, quebrando o pensamento de que o signo seria uma simples associação entre um termo e uma coisa. Nas palavras de Saussure (1980, apud DOR, 1989, p.28):

[...] o signo lingüístico une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é o som material, coisa puramente física, mas a marca física desse som, a representação que nos é dada por nossos sentidos [...].

Seguindo a linha de pensamento saussureana, a língua seria constituída a partir de articulações entre duas massas amorfas: a idéia e o som concebidos como entidades indissociáveis, já que pode ser 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 tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som (SAUSSURE, 1989).

Dentro desse contexto, o signo seria concebido como um elemento fundamental do sistema da língua que teria como propriedades: a arbitrariedade, a imutabilidade, a alteração e o caráter linear (DOR, 1989).

O *caráter de arbitrariedade* do signo diz respeito ao fato de que o significante é imotivado em relação ao significado, ou seja, que não tem um elo natural na realidade entre o significado e o significante que serve para representá-lo. No entanto, isto não quer dizer que o signo seja escolhido aleatoriamente de forma que haja um desenfreamento do significante e que este dependa da livre escolha do sujeito.

Apesar dessa convenção arbitrária do signo é importante destacar que este, também, tem um *caráter imutável* no sentido de que há um certo consenso, uma certa fixidez na língua por meio das tradições estabelecidas nas comunidades lingüísticas.

O terceiro caráter a se falar seria a *alteração* do signo fruto da prática social ao longo do tempo. Da mesma forma que o signo é imutável, ele encontra-se passível de modificações com o passar do tempo e do contexto.

Por último, destaca-se o *caráter linear* do significante que seria uma extensão temporal do mesmo, cujo desdobramento daria num eixo denominado de eixo sintagmático que, por sua vez, diz respeito ao elo de concatenação das unidades lingüísticas entre si. De acordo com Saussure (1989, p.142):

[...] no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após o outro na cadeia da fala. Tais combinações que se apóiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas [...].

No entanto, ainda há que se considerar no funcionamento da língua um outro eixo que seria o paradigmático, o qual consiste na seleção de determinadas unidades lingüísticas em detrimento de outras. Visto que, no processo da língua existe também, fora do discurso, palavras que se associam na memória por compartilharem algo em comum com aquela que será falada e, dessa forma, através de relações associativas, há uma escolha por parte do sujeito dos termos a serem utilizados com base em uma série mnemônica virtual.

A partir disso, torna-se claro que Saussure concebe a língua como um sistema de relações em que nenhuma unidade se define relativamente a si própria, mas só nas relações com as demais, ou seja, todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros. De acordo com essa perspectiva, a significação de um signo lingüístico depende do contexto da cadeia falada. Isto é, o signo só tem sentido e só existe em função do contexto que o delimita. “É esta propriedade que F. de Saussure chama de o valor de signo. O ‘valor’ é o que faz com que um fragmento acústico torne-se real e concreto, que seja delimitado, fazendo sentido, que se torne, portanto, signo lingüístico” (DOR, 1989, p.37).

Faz-se necessário destacar ainda, dentro dessa discussão, um outro representante desse estruturalismo, o teórico Jakobson o qual vem substituir as relações sintagmáticas e paradigmáticas do funcionamento da língua, atribuídas por Saussure pelas relações metonímicas e metafóricas, respectivamente. Para esse teórico, no sistema da linguagem há duas dimensões: a da seleção e a da combinação, pois quando o indivíduo fala, automaticamente, escolhe e combina quais unidades lingüísticas falar. A combinação é sustentada por uma relação de

contigüidade dos elementos entre si (cuja operação básica seria a metonímica) e a seleção pela relação de similitude (cuja operação seria a metafórica).

A metáfora é considerada um mecanismo de linguagem que se funda nas relações de substituições, de similaridade dos termos entre si. Nas palavras de Dor (1989, p.43), “[...] em seu princípio, a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa. Ela é, portanto, no sentido pleno do termo: substituição [...]”. A metonímia, por sua vez, diz respeito à figura de linguagem que significa *mudança de nome*, ou seja, uma transferência de denominação através da qual um objeto é designado por um termo distinto daquele que lhe é habitualmente próprio, por meio de uma relação de contigüidade. Por exemplo, a expressão “estar no divã”, que muitas vezes quer dizer “estar fazendo análise”.

Jakobson chega a uma visibilidade de tais processos lingüísticos – metafóricos e metonímicos – a partir de seus estudos sobre afásicos nos quais observou que, de acordo com o tipo de afasia, há uma deterioração de algum dos processos de seleção ou de combinação da língua. Quando o comprometimento encontra-se presente na escolha lexical, o afásico dificilmente acha as palavras, utilizando, então, no lugar do termo procurado, um outro que se encontra em uma relação de contigüidade com este. Já quando o comprometimento encontra-se na combinação dos termos, o afásico procede por similitude.

É relevante enfatizar que Jakobson, diferentemente de Saussure, chega a incluir a noção de sujeito na língua, mesmo que através de mecanismos patológicos. Esse salto é evidenciado nas palavras de De Lemos (1997, p.6):

[...] ao teorizar sobre os processos metafóricos e metonímicos, Jakobson se colocava, de certa forma, além do estruturalismo que professou ao analisar a(s) língua(s) de um ponto de vista que excluía o falante ou, em seus próprios termos, do ponto de vista do código. Só assim se pode entender que, embora defina esses processos seja como ‘dois aspectos da linguagem’[...], seja como ‘o duplo caráter da linguagem’[...], ao destiná-los a dar conta dos distúrbios afásicos, Jakobson dá um passo no sentido de

incluir o falante no funcionamento do código, ainda que por via de uma lesão orgânica.

Um outro autor filiado à abordagem estruturalista, o qual ganha um papel de destaque na discussão desse trabalho, foi Jaques Lacan, psicanalista que aplicou e tirou conseqüências do estruturalismo lingüístico francês para o terreno da Psicanálise, introduzindo, dessa forma, o sujeito do inconsciente na língua. Sujeito este diferenciado do falante concebido por Jakobson e não considerado por Saussure, até por não ter sido a preocupação central deste último, uma vez que pretendia estabelecer um objeto autônomo nos estudos lingüísticos, a saber: a língua.

Na concepção lacaniana, a relação sujeito *versus* linguagem é bastante íntima uma vez que o sujeito – dividido entre consciente e inconsciente, ser de desejo e de falta – é constituído na e pela linguagem, encontrando-se assujeitado aos efeitos do funcionamento lingüístico. O sujeito já faz parte da cadeia simbólica antes do próprio nascimento – no discurso e no desejo dos pais – e, nessa perspectiva, a aquisição da linguagem é uma marca primordial na constituição subjetiva do indivíduo, sendo este um produto do sistema simbólico.

Um aspecto que evidencia essa estreita relação entre o sujeito e a linguagem diz respeito à expressão e concepção lacaniana de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, pois, para esse autor, os processos inconscientes funcionam de forma análoga aos processos do funcionamento lingüístico, tais como: os metafóricos, metonímicos, a relação significante *versus* significado, além de que é no próprio ato da linguagem que esses processos inconscientes se exprimem.

Segundo Dor (1989), Lacan vem retomar a questão de que o próprio Freud comparou o sonho com uma charada. Para ele, o sonho é estruturado como uma frase, pois o sujeito, no trabalho onírico, utiliza-se de pleonasmos, metáforas,

metonímias, elipses, alegorias etc. Vale salientar que não só o sonho pode ser comparado a certos aspectos lingüísticos, mas todas as formações do inconsciente tais como, atos falhos, esquecimentos, sintomas, dentre outros.

Como outras conseqüências, Lacan, apoiado na noção de signo lingüístico saussureano, bem como no seu caráter de arbitrariedade – significante e significado não se encontram em uma relação natural, fixa –, reformulou o esquema do signo destacando a supremacia do significante no funcionamento da língua. De acordo com a proposta lacaniana, o signo deveria ser representado pelo esquema: significante/significado, em vez de significado/significante:

[pois] não se trata mais [...] de aceitar a idéia de um 'corte' que uniria o significante ao significado, ao mesmo tempo em que determina a ambos, mas de introduzir esta delimitação através de um conceito original que ele chama de ponto de estofo (DOR, 1989, p.39).

Para Lacan, o ponto de estofo seria uma operação pela qual o significante detém o deslizamento indeterminado e infinito da significação. Em outras palavras, é aquilo por meio do qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva. De acordo com ele, essa relação está sempre prestes a se desfazer e o que seria fundamental é que o signo lingüístico só faz sentido na dimensão retroativa, na medida em que a significação de uma mensagem advém ao término de sua própria articulação significante.

Além dessa noção de ponto de estofo considerada por Lacan, a qual evidencia a supremacia do significante em relação ao significado, pode-se destacar os processos metafóricos e metonímicos, os quais também são considerados como atestados para a compreensão dessa supremacia no discurso do sujeito.

Em relação ao processo metafórico, pode-se dizer que o significado só se produz a partir da rede dos significantes e, portanto, o caráter de substituição do referido processo revela a autonomia do significante perante o significado. Nesse

caso, haveria uma dominação do sujeito pelo significante que o captura, sem que este tenha controle do que fala, do que expressa.

Já no processo metonímico há uma imposição de um novo significante em relação de contigüidade com um significante anterior o qual ele suplanta. Desse modo, a metonímia testemunha, mais uma vez, a supremacia dos significantes diante da rede de significados.

Conclui-se, nos dizeres de Dor (1989, p.49), que:

“[...] as noções de metáfora e metonímia constituem, na perspectiva lacaniana, duas das pedras fundamentais da concepção estrutural do processo inconsciente. Estas duas molas mestras sustentam, com efeito, uma larga parte do edifício teórico mobilizado pela tese: o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

2.2.2 A abordagem de De Lemos

Feito esse breve percurso, pode-se voltar para a concepção de De Lemos a qual, tendo como base o estruturalismo francês, passando pelas questões da Psicanálise lacaniana, desenvolveu sua teoria dentro do campo da Aquisição de Linguagem.

Nas palavras da própria autora, em sua tentativa de explicações acerca da trajetória lingüística do *infans*, levando-se em conta os efeitos de subjetivação produzidos na relação entre a criança, a língua e o outro:

Essa e outras razões me levaram à psicanálise e, mais precisamente, à releitura de Freud feita por Lacan, releitura essa que vincula a descoberta do inconsciente à determinação do humano pela linguagem. Ainda que tenha sido o estruturalismo e, em particular, a teoria do signo e do valor em Saussure que tenham conduzido Lacan a essa elaboração, sua noção de significante, que implica a de cadeia significante, não só permite definir a inserção do sujeito na língua pela sua emergência nessa cadeia, como faz da sintaxe das línguas naturais uma manifestação primordial do funcionamento simbólico (DE LEMOS, 1999, p.10).

De Lemos (1999, apud ANDRADE, 2003, p.74), em sua teorização acerca da passagem da criança da condição de não falante para a de falante, destaca que a mesma não “se apropria da linguagem via capacidades perceptivas e cognitivas, mas, diferentemente, ela é capturada numa estrutura que implica três pólos: o do sujeito, o da língua e o do outro”. Ou seja, existe uma estrutura lingüística em que estão presentes o outro – como um representante da língua – a própria língua em seu funcionamento e a criança, a qual, por sua vez, se desloca nestes três pólos durante todo processo da aquisição de linguagem. Nesse sentido, tal processo passa a ser considerado como mudança de posição da criança que articula estes três pólos, ou seja, mudanças de posição do infante em relação à fala do outro, à língua, e em relação à sua própria fala. Nas palavras dessa autora (1999, p.2):

[...] as mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo nem como construção do conhecimento. Trata-se, ao contrário, de mudanças conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante [...].

Diante disso, a fim de uma melhor compreensão de como ocorre esse processo de mudança, faz-se necessário explanar acerca das posições pelas quais o sujeito perpassa ao longo do processo de aquisição de linguagem.

Na primeira posição, há o predomínio da fala do outro, isto é, a fala da criança é formada por fragmentos da fala do outro, o qual, na maioria das vezes, é representado pela mãe. Nesse momento, o *infans* encontra-se alienado no outro, dependendo da fala e interpretação deste, da atribuição de sentidos e significados à sua ação, à sua fala, gestos e olhar.

É interessante destacar que esses enunciados fragmentados e opacos produzidos pela criança, nesse momento cronológico inicial, ocorrem através de deslizamentos da fala do outro na da própria criança, os quais consistem na

combinação/contigüidade na relação de um termo a outro, produzido a partir da ligação entre os fragmentos da fala do adulto e outros fragmentos explicitados na fala da criança. Ocorrendo, portanto, a produção de uma fala regida por processos metonímicos, cujos significantes são substituídos pela relação de proximidade entre um termo e outro.

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar, segundo De Lemos (1999), que essa fragmentação e dependência da fala do outro não implica uma coincidência entre a fala da criança e a do outro, pois há desde sempre uma língua em funcionamento, que determina um processo de subjetivação, o que impede se pensar em uma simples assimilação reprodutiva aos enunciados do outro por parte da criança. Acredita-se, portanto, que o que retorna na fala da mãe na fala da criança são significantes cujos significados são questionáveis, o que já coloca um sujeito presente na fala.

Para melhor ilustrar essas propostas, a autora apresenta a produção de um diálogo registrado em seus estudos:

Situação: Criança entrega para a mãe uma revista do tipo Veja.
 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 essa revista não tem **auau** nenhum.
 C: **auau**
 M: Só tem a moça, carro, **telefone**.
 C: **Alô?**
 M: Alô, quem fala? É a Mariana?

A partir desse exemplo, pode-se inferir a presença na fala da criança de parte dos enunciados utilizados pela mãe nas palavras “*telefone*” e “*alô*”, “*tomando banho*” e “*ava*”, que marca a dominância do pólo do outro nesta primeira posição. Ou melhor, as produções lingüísticas da criança estão intimamente relacionadas às produções da mãe no decorrer do diálogo.

Além disso, essas relações entre os enunciados refletem o como e quanto a progressão desse diálogo está ancorada na fala e interpretação da mãe, pois quando a criança começa a falar *ó nenê/o auau*, a mãe retoma esta última palavra e dialoga: “Vamo acha o auau? Ó, a moça ta tomando banho”. Daí a menina parece apresentar como um fragmento da frase tomando banho, a expressão “*ava*” e o falante adulto a interpreta afirmando que: “É. Ta lavando o cabelo”, atribuindo um significado ao fragmento “*ava*” produzido pela criança.

Concomitante a isto se pode sugerir que a relação de contigüidade encontra-se tecendo o diálogo mãe-criança, mostrando, assim, a dominância do processo metonímico na fala inicial do sujeito, pois o fragmento que comparece na fala da criança é como que um vestígio metonímico das cadeias pelas quais o outro a interpreta. Por exemplo, os fragmentos “*ava?*”, “*eva?*” são convocados pela produção da frase “*tomando banho*” na fala da mãe,

[...] expressão que, tomada como parte de um texto tomado como todo, o torna presente através de uma outra parte/fragmento, *ava*. Essa interpretação se estenderia à relação entre telefone, no enunciado da mãe, e alô, no enunciado da criança (DE LEMOS, 2003, p.52).

Quanto à não coincidência entre a fala da criança com a fala do outro, pode-se dizer que a produção inicial “*ó nenê/o auau*”, também, ilustra bem esse aspecto. Tal enunciado permite ir além da semelhança que liga a fala da mãe, em episódios anteriores, à fala da criança nesta situação. Depreende-se, com efeito, dos enunciados ulteriores da mãe que não há nem “*nenê*”, nem “*auau*” na revista e que, nesse sentido, o que retorna na fala da mãe na fala da criança são significantes cujo significado não deixam de ser uma interrogação. De acordo com isso, a interrogação e opacidade destas produções apontam para um funcionamento lingüístico diferenciado da própria produção oral da mãe, o que revela a emergência de um sujeito já nesta primeira posição (DE LEMOS, 1999).

Na segunda posição, ocorre a dependência da criança ao funcionamento da língua, representada pelo aparecimento dos erros, das produções estranhas, insólitas, em virtude da produção das combinações imprevisíveis provenientes dos processos metafóricos aos quais o sujeito encontra-se submetido. Nesse momento, os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias passíveis de deslocamento e resignificação, o que já indica um distanciamento da criança em relação à fala do outro, distanciamento esse que viria a deslocá-la da posição de interpretado pelo outro para a de intérprete.

Nessa posição caracterizada, sobretudo, pela produção do erro pode-se dizer que este é considerado como um indício de resignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro, na medida em que a criança passa a entrar em contato mais intenso com o funcionamento e as regras da própria língua na qual está inserida. Resignificação essa definida como um movimento da língua, ou seja, operação de linguagem sobre a linguagem, passível de deslocamento, que ocorre através do processo metafórico lingüístico (DE LEMOS, 1999).

Vale pontuar ainda, que nessa segunda posição ocorre a impermeabilidade da criança à correção do erro realizada pelo adulto, impermeabilidade essa que é apontada por vários autores de linha teórica diferentes. De Lemos (1999) propõe que isso ocorreria em virtude do fato de a criança não conseguir reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala do outro.

Faz-se necessário pontuar, também, nessa discussão acerca do erro que, em contraposição à perspectiva teórica construtivista ressaltada anteriormente, nessa tendência os erros não podem ser concebidos como sendo indicador de um processo de construção do conhecimento, pois nem sempre a criança passa pela linha evolutiva da construção como a proposta da “curva em U”, acerto-erro-acerto,

principalmente, pelas produções bastante heterogêneas no decorrer de todo o percurso lingüístico do *infans*. Nas palavras da própria autora, “[...] em vez de regularidades, encontrei a heterogeneidade sob a forma de fragmentos do enunciado precedentes do adulto, [...] enfim algo que resistia à sistematização” (DE LEMOS, 2003, p.44).

Para fundamentar essa proposta, a autora destaca contra-evidências empíricas que colocam em xeque a concepção do processo da aquisição de linguagem como o de construção do conhecimento da língua, essa representação da “curva em U”:

i) a heterogeneidade dos enunciados da criança, em oposição à homogeneidade que atestaria graus ou estados de conhecimento relativamente à língua [...] e que possibilitaria uma certa descrição lingüística desses estados ou estágios; ii) o retorno nos enunciados da criança de fragmento da fala de seu interlocutor, o que não permite tratá-los como instanciação de um conhecimento da língua; iii) os erros que resultam dos cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança, marcando tanto um distanciamento da fala do outro quanto uma impossibilidade da criança de reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto, o que põe em xeque a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro concebida como sendo uma ordem de um conhecimento/reconhecimento (DE LEMOS, 1999, p.5).

De acordo com o pensamento de De Lemos (1999), o erro seria compreendido como um indicador de mudança de posição na estrutura lingüística, visto que através das produções heterogêneas e insólitas o sujeito passa de uma posição de interpretado para a de intérprete da língua, na medida em que se distancia da relação alienada com a fala do outro na primeira posição, isto é, da dependência extrema e constante da fala desse outro nas suas produções verbais.

Por último, na terceira posição, há o predomínio da relação entre a criança e sua própria fala, o que é indicado pela correção dos erros, autocorreções, as pausas, as hesitações. Isto aponta para o fato de que a criança reconhece a diferença entre a sua própria fala e a fala do outro, pois ela passa a “escutar” sua

própria fala, reconhecendo o efeito que a substituição pode vir a ter para si mesma e para o seu interlocutor. Nesse momento, há também uma certa estabilidade e homogeneidade da fala da criança, pois se encontra mais próxima da fala do adulto e os erros vão desaparecendo.

Como exemplo para ilustrar essa posição De Lemos (1999) destacou:

Situação: Uma amiga da mãe da criança (T) traçou no chão os quadros para ela e a criança brincarem de amarelinha, menos um.

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

T: O que, Verrô?

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

T: O que, Verrô? Eu não entendi.

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

Nesse episódio fica clara a correção do erro realizada pela criança, tendo em vista o estranhamento causado em sua interlocutora, através da produção de expressões erradas por parte da criança e da capacidade da mesma escutar aquilo que o outro fala em relação ao que ela própria produz, destacando assim, o predomínio do pólo do sujeito/criança nessa posição.

Por último, nessa discussão acerca das posições, deve-se ressaltar que ao longo do processo de aquisição de linguagem, nas mudanças ocorridas na trajetória da condição de não falante para a de falante, através de mudanças estruturais em relação aos três pólos – língua, outro e sujeito – não ocorre a superação de nenhuma das posições. Nessa abordagem, o que acontece é uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala. No entanto, sempre os três pólos estariam presentes durante toda a trajetória lingüística do sujeito, mesmo no adulto quando há um maior domínio da terceira posição, tendo em vista também, algumas vezes, suas produções inesperadas, insólitas e singulares.

É necessário ainda, dentro dessa discussão, retomar a concepção de erro como indicador de mudança considerada por De Lemos, visto ser um dos interesses principais desta pesquisa a qual servirá de norte para a compreensão da problemática deste trabalho: a questão do erro sintomático.

Nessa perspectiva estruturalista, o erro pode ser visto como um indicador de um momento da própria estruturação subjetiva da criança, como um aspecto representativo na mudança de posição na estrutura lingüística, sendo entendido como produto de relações entre cadeias de significantes que se cruzam, produzindo estranhamento e substituições de significados.

Nesse contexto, o erro não se refere apenas a uma dificuldade lingüística, gramatical, mas também se encontra embasado na própria constituição do sujeito. Quando De Lemos (2002) discute acerca de determinados erros, os quais denomina de privilegiados, ela pontua que existem erros freqüentes, como por exemplo, em relação ao uso dos pronomes pessoais e ao gênero gramatical, os quais se encontram em uma zona de turbulência, que trata da subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua do ponto de vista da sexuação. “A travessia pelo complexo ou drama edipiano deixa suas marcas nessa trajetória, [...] no que da sexuação resiste no gênero gramatical [...]” (DE LEMOS, 2002, p.64). Diante disso, torna-se clara a relação entre as produções erradas e o próprio processo de subjetivação do indivíduo aí implicado.

Trata-se, portanto, de uma relação diferente da outra tendência, a construtivista já que esta concebe o erro como um indicador de construção do conhecimento, enquanto que a estruturalista, como referido, concebe esse erro como um indicador de mudança de posição da criança na estrutura lingüística, atrelado à constituição subjetiva do indivíduo. Deve-se destacar, entretanto, que

ambas as propostas se referem, basicamente, à criança que não apresenta obstáculos em seu percurso lingüístico. Contudo, pretende-se abordar, a seguir, a dificuldade no percurso da aquisição de linguagem, tentando caracterizar os erros que serão chamados de sintomáticos, ou seja, pretende-se apontar para possíveis indícios da relação entre dificuldade na aquisição de linguagem e o processo de subjetividade da criança.

2.3 O Erro Sintomático

Diferentemente das concepções do erro apresentadas nas tendências teóricas anteriores, pode-se destacar um outro tipo de erro que passará a ser designado de sintomático. Inicialmente, é importante colocar que neste tópico será realizada uma tentativa de conceptualização desse tipo de erro dentro do campo da aquisição de linguagem oral, uma vez que se trata de um conceito de difícil compreensão e, de certa forma, pouco explorado.

Para tanto, será realizada primeiramente uma explanação acerca da concepção de sintoma, no âmbito psicanalítico e, em seguida, será abordada a concepção de fala sintomática, com base no grupo de pesquisa de Lier-De Vitto e suas colaboradoras, a fim de melhor compreender o que seria o erro sintomático considerado neste estudo.

2.3.1 A concepção de sintoma

De um modo geral, dentro do campo da Psicanálise Freudiana, o sintoma é visto como um sinal e substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu recalçada, ou seja, um substituto deslocado, inibido e não reconhecível de uma satisfação, que está intimamente interligado com a história de vida de cada sujeito.

Nas palavras de Freud (1926, p.107), em seu texto “Inibições, Sintomas e Ansiedade”, “[...] um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma conseqüência do processo de repressão”. Nesse sentido, o sintoma é considerado uma satisfação substitutiva de toda uma série de fantasias ou de lembranças libidinosas, que se constitui como um reparo ao fracasso do recalque (ROCHA, 1993).

Algo que merece destaque nessa compreensão se refere à questão postulada pela Psicanálise de que, na formação dos sintomas, há uma forte influência dos conflitos do psiquismo, desvinculando esta patologia de uma causa puramente corpórea e observável, sendo o sintoma, de acordo com Quinet (2000), uma forma outra de falar o que não está claro, o que está acontecendo, intimamente imbricado com a história de vida de cada sujeito.

Idéia essa destacada por Freud em sua Conferência XVII “O Sentido dos Sintomas” ocorrida em 1916 na qual comentou que a psiquiatria clínica atribuía pouco valor ao sentido produzido individualmente por cada paciente, afirmando que, de forma contrária, este é precisamente o ponto valorizado pela Psicanálise. Ressaltou, ainda, que “[...] os sintomas têm um sentido e se relacionam com as experiências do paciente [...] têm uma conexão com a vida de quem os produz” (1976, p.305). O sintoma tem um significado, a sua marca simbólica, que diz respeito

a algo patológico que remete à formação de um substituto (simbólico), referente a uma insatisfação libidinal de um desejo inconsciente do indivíduo.

Rocha (1973, p.20) em seus comentários acrescenta:

[...] os sintomas pelos quais se manifestam a doença mental têm [...] um sentido que em geral não se manifesta a não ser sob a modalidade daquilo que aparentemente não tem sentido, isto é: a incoerência, o arbitrário ou o acaso. Este sentido latente inscreve-se num texto que é preciso decifrar, porquanto o que nele se manifesta é de natureza a nos confundir antes de informar sobre o verdadeiro sentido dos sintomas.²

Corroborando tais pensamentos, Quinet (2000, p.118) vem destacar a abordagem de sintoma por Foucault, o qual considera o sintoma como:

[...] a forma como se apresenta a doença: de tudo que é visível, ele é o que está mais próximo do essencial; ele é a transcrição primeira da inacessível natureza da doença. [...] Os sintomas deixam transparecer a figura invariável, um pouco em recato, visível e invisível da doença. [Sendo o significado de cada sintoma sempre particular, sobretudo, histórico].

Uma outra teórica que oferece explicações acerca do sintoma, entretanto no âmbito educacional, é Kupfer (1989). Essa autora pontua que um problema de ordem sintomática estaria representando/indicando uma alteração no desenvolvimento cognitivo em decorrência de um obstáculo, uma “falha” estrutural no processo de constituição do sujeito, que está relacionada, sobretudo, às relações familiares estabelecidas na vida do ser humano.

Para melhor ilustrar a concepção de sintoma de acordo com Kupfer (1989), será apresentado um caso de Françoise Dolto, no que se refere a um problema de aprendizagem que pode ser lido como um sintoma.

Trata-se de uma criança que estava com um desempenho bom nas classes preparatórias. No entanto, no fim do período letivo, essa criança, que estava começando a ler e escrever, tornou-se perturbada e disléxica, invertendo as letras

² Informação fornecida por Zeferino Rocha em apostila utilizada em sala de aula, em Recife, 1973, citada na referência bibliográfica.

como, por exemplo, escrevia “*rávore*”, em vez de “*árvore*”. Tal situação parecia conflitiva, uma vez que a criança dizia: “Antes eu conseguia e agora eu não consigo mais” (KUPFER, 1989, p.186).

Através do depoimento de seus pais se sabia que ela tinha um irmão portador de Síndrome de Down, três anos mais velho, do qual ela gostava muito. Esse irmão a acompanhara na mesma sala até os treze anos e, nesse ano letivo, no entanto, ele iria ser reprovado.

A partir do acompanhamento terapêutico dessa criança, Dolto pôde perceber que algo estava se passando na vida do infante, em sua família, que estaria levando a criança a pensar que alguém teria ocupado o lugar de um outro ou, ainda, que teria tomado esse lugar.

Por meio dessas hipóteses, essa psicanalista inferiu que, através do momento em que o menino soube que seu irmão não iria mais permanecer no seu mesmo nível escolar, começou a apresentar problemas em relação a trocas de letras para continuar na mesma turma que ele. Visto que o infante parece ter desejado voltar a ser pequeno para que seu irmão continuasse a ser mais velho na escola.

Assim, esse caso aponta para o problema de aprendizagem como um sintoma, indicando um conflito psíquico que estaria relacionado à história de vida do indivíduo, ou melhor, que aponta para uma dificuldade na sua estruturação subjetiva. Ou seja, a dificuldade de aprendizagem refletiria uma manifestação disfarçada de um conflito psíquico existente no sujeito – ultrapassar ou não o irmão em termos de desenvolvimento cognitivo, ocupar/tomar ou não o lugar do outro – que está intimamente imbricada com a história de vida e a constituição desse sujeito analisado por Dolto.

2.3.2 A fala sintomática

O projeto/grupo de pesquisa coordenado por Lier-De Vitto, denominado de “Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem” – do Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC de São Paulo – dá uma atenção especial às produções verbais de crianças caracterizadas como falas sintomáticas/patológicas. Essa teórica e suas colaboradoras produzem reflexões e teorizações originais sobre o sintoma na linguagem, qualificando positivamente a fala sintomática.

Segundo Catrini (2005), as pesquisadoras desse Projeto concebem o sintoma na linguagem como *uma marca na fala que fala do sujeito*, ou seja, algo que aponta para a condição problemática do falante, expondo o sujeito em sua falta/falha, fazendo-o sofrer e isolando-o dos demais falantes de sua língua. Algo que acarreta desarranjos interacionais entre a fala do sujeito e a fala do outro que não são momentâneos, superáveis por uso de estratégias comunicativas/cognitivas, e sim que provoca uma estranheza ao próprio falante e/ou ainda ao outro que escuta.

As falas sintomáticas, de acordo com esse grupo, são consideradas como incomensuráveis, resistentes à regularização e classificação, exprimem a prisão do sujeito em uma falta/falha e o impedem de *passar a outra coisa* (ALOUCH, 1994, apud LIER-DE VITTO, 2001). São produções enigmáticas, irredutíveis a deficiências do aparelho fonador, a falsas analogias ou inferências, algo além do orgânico, que expõe o sujeito em sua falha.

Dentro dessas reflexões, Lier-De Vitto pontua algumas críticas acerca do tipo de tratamento que é dado ao erro sintomático no campo dos estudos lingüísticos. A primeira delas se refere ao descaso, de um modo geral, da ciência da linguagem

frente às perturbações da fala como se as mesmas não fizessem parte da língua. Isto, seguindo o raciocínio da autora, devido à busca do ideal de homogeneidade e de uma gramática universal para os falantes da língua, sendo o que não se enquadra como correto, marginalizado.

Há estudos como os de Bates et al. (1997), Fletcher e Ingham (1997) que definem o sintoma na linguagem como manifestações lingüísticas atípicas, que refletem déficit de aprendizagem ou de conhecimento da língua. Já outros estudos tentam relacionar o sintoma a deficiências pragmáticas, ou seja, fracassos na interação/comunicação entre pares. No próprio campo da Aquisição de Linguagem, muitos teóricos não consideram a natureza errática/sintomática da fala da criança; lançam mão, na tentativa de compreensão dessas produções orais, apenas de aparatos gramaticais para descrever a fala, com base em regras lingüísticas. O sintoma na linguagem acaba, nesse sentido, reduzido a um sinal de problema em um outro domínio, seja orgânico, ambiental, emocional, cognitivo, não sendo levada em consideração a qualidade/densidade significativa da fala patológica (LIER-DE VITTO, 2001).

Nesses estudos, entretanto, foram observados que crianças com problemas na fala apresentavam os mesmos atos de fala e conhecimento de princípios lingüísticos comparáveis ao de crianças “normais”. Foram verificados que formas atípicas (sintomáticas) eram produzidas por crianças “normais” e típicas por sujeitos com falas sintomáticas. Nas palavras de Lier-De Vitto (2005, p.322), esse achado contém, ao menos, três problemas:

- (1) Ele representa uma declaração de fracasso dessas pesquisas porque se a meta era identificar formas atípicas a sintoma, logicamente a presença dessas formas em falas de crianças ‘normais’ inviabiliza o objetivo almejado;
- (2) A expressão ‘atípicas’, utilizada para caracterizar uma produção, é insuficiente para distinguir ‘erro’ de ‘sintoma’. Ela aloca ambos – ‘erro’ e ‘sintoma’ na categoria homogênea de ‘incorreto’;

(3) A expressão 'típicas' tem como referência uma seqüência gramatical identificada na fala da criança. Seu oposto, a expressão 'atípicas' refere-se, ainda, à regra gramatical. Ora, as falas sintomáticas, embora tenham relação com a língua constituída, não se caracterizam como exceções ou como contra-exemplos à regra.

Dessa forma, pode-se afirmar que essas tentativas de explicar as falas sintomáticas com base nas regras lingüísticas, a partir de aplicação de instrumentais descritivos, classificando-as em certo *versus* errado/agramatical, verdadeiro *versus* falso, não têm se mostrado eficiente para compreensões e reflexões acerca das falas patológicas. Ou seja, esses projetos tradicionais dos estudos lingüísticos, de acordo com as autoras do referido Projeto, não possibilitam a contemplação de falas dessa natureza.

É importante destacar nesse contexto, que os *erros sintomáticos* apresentam uma qualidade/natureza particular, sendo diferente dos *erros estruturantes*. Estes últimos se referem às manifestações orais erradas da criança que são consideradas “naturais” no processo de aquisição de linguagem, sendo indicadores de mudança de posição do *infans* diante da língua. Já os erros tidos como sintomáticos revelam uma marca patológica, uma prisão do sujeito numa falta ou falha que o impede de *passar a outra coisa*. O sintoma na fala resiste à mudança, revela uma insistência/persistência e repetição em uma posição lingüística, aprisionando o sujeito, fazendo-o sofrer. Nas palavras de Arantes (2004, p.340) a fala sintomática “é expressão de uma lógica significativa que comanda a fala de um sujeito, que nela faz marca de presença singular na linguagem”.

As falas sintomáticas produzem um efeito de estranhamento ao outro/já falante, devido à força dos significantes que se articulam em composições insólitas, imprevisíveis e singulares. A escuta do falante, a posição em que este é situado por essa fala e frente a ela são imprescindíveis para a compreensão da qualidade da

fala sintomática, para o discernimento entre o erro estruturante e o erro sintomático. Este último provoca uma heterogeneidade de efeitos no outro/falante da língua: de enigma, estranhamento, perplexidade, incompreensão, através de composição e circulação singulares de elementos significantes, que indicam um aprisionamento do sujeito em uma falta/falha patológica, que o faz sofrer e o isola dos demais falantes de sua língua, não sendo reconhecido, muitas vezes, como um falante.

É relevante pontuar ainda nessa discussão acerca da fala sintomática, que a criança, em seu processo de aquisição de linguagem, passa por um processo determinante/fundante conhecido como especularidade. De Lemos (1982, apud ARANTES, 2001) define a especularidade como um processo de incorporação pela criança de partes e/ou todo enunciado adulto/outro falante, no início da sua trajetória lingüística. O *infans* encontra-se alienado na fala do outro e é através dessa alienação que o sujeito passa a entrar no mundo simbólico, da linguagem. O outro enquanto representante da língua, atribui sentido e significado para a fala da criança, para seus atos e gestos, sendo essa fala reflexo da fala e interpretação do outro. Entretanto, esse momento inicial constitutivo para a aquisição da língua da criança tende a ser superado, ou melhor, a sofrer uma mudança para que ela possa escutar e reconhecer a sua própria fala.

Porém, em alguns casos de falas sintomáticas/patológicas, a criança insiste nesse aprisionamento na fala do outro. Em suas falas há uma presença maciça de especularidade, em que o outro, muitas vezes, não reconhece um falante nesses tipos de falas e nem se reconhece nelas. Mesmo assim, deve-se ressaltar que o sujeito, quando apresenta falas sintomáticas, encontra-se capturado pela língua, pelos processos de funcionamento lingüístico – metafóricos e metonímicos – mesmo que de forma singular e enigmática. Nesse movimento há que se considerar, sim, a

imprevisibilidade da presença do sujeito na linguagem, ou seja, abordar o sintoma envolve levar em conta a fala, a língua e a subjetividade.

Tomando como ponte a concepção psicanalítica sobre o sintoma de Freud e seus sucessores, além da destacada por Kupfer (1989) acerca do sintoma relacionado a um problema de aprendizagem e a fala sintomática considerada pelo grupo de pesquisa de Lier-De Vitto, pode-se pontuar que o erro sintomático, considerado nesta pesquisa, caracteriza-se por apontar para uma dificuldade/um obstáculo presente no percurso lingüístico do indivíduo e que se manifesta através de uma dificuldade na produção oral da criança, mas que não se reduz simplesmente a uma questão lingüística, e sim, a uma falha na sua estruturação subjetiva, familiar. Algo diferente do erro no processo da aquisição de linguagem da criança discutido anteriormente, que faz parte da mudança estrutural diante da língua, o qual vai diminuindo quando o sujeito passa a reconhecer a diferença entre a sua própria fala e a fala do outro, o efeito que a sua própria palavra pode vir a ter para si mesmo e para o seu interlocutor.

Diante dessas considerações, pretende-se no decorrer desta pesquisa tentar indicar possíveis respostas a alguns questionamentos, tais como: O que é que está querendo dizer, simbolicamente, uma criança que apresenta uma dificuldade no falar? Por que não consegue/pode/deseja falar? O que o erro sintomático na fala estaria apontando em termos da estruturação subjetiva/familiar da criança e em termos da posição lingüística ocupada pela mesma? Como se compõem/se arranjam os significantes produzidos na cadeia lingüística da criança que apresenta a fala sintomática?

Vale ressaltar que se está recortando neste trabalho um tipo de erro sintomático, a chamada fala sintomática na terminologia utilizada pelo grupo de pesquisa liderado por Lier-De Vítto.

É importante destacar, ainda, que a linha teórica escolhida como base para o desenvolvimento deste trabalho é a estruturalista, sobretudo a de De Lemos, em virtude desta oferecer subsídios para a possível relação entre a produção lingüística e a subjetividade do indivíduo. O que facilitaria o embasamento para a questão do erro sintomático/fala sintomática, ou seja, para um estudo da dificuldade na fala, apontando para uma possível dificuldade na constituição subjetiva da criança.

Esta perspectiva seria viável, também, devido à própria concepção de sujeito da psicanálise nela implicada, aquele “capturado” pela língua a qual assume a função de abreviatura de processos de subjetivação da criança. Além disso, essa abordagem teórica atribui um papel significativo ao outro – à mãe, ao pai, enfim, ao representante da língua –, pois a atividade interpretativa deste tem um caráter estruturante/fundante na linguagem e no sujeito. Ou seja, o indivíduo será constituído a partir desse investimento/interpretação desse outro e, tomando como base tal concepção, poder-se-ia dizer que os obstáculos existentes na linguagem desse sujeito poderiam estar apontando para uma dificuldade nessa relação constituinte com o outro (familiares, por exemplo).

Entretanto, como já foi dito, a linha estruturalista de De Lemos trata do processo de aquisição de linguagem em crianças que não apresentam dificuldades, destacando o erro como um indicador de mudança nesse processo e não como um obstáculo, como um sintoma. Concepção esta que pode ser abarcada em Kupfer a qual trata o “erro” sintomático – um problema da ordem sintomática – como indicador de falhas presentes na constituição subjetiva do indivíduo. E também em Lier-De

Vitto, a qual desenvolve pesquisas, como visto, acerca das patologias da linguagem, eleva o sintoma ao estatuto teórico de questão problemática e indica a relevância do enfrentamento de falas sintomáticas, para que se possa apreender a lógica que comanda a sistematicidade enigmática desse tipo de fala.

Assim, o fato de De Lemos desenvolver em seus estudos posições da criança diante da língua durante o processo “normal” de aquisição de linguagem, sem apresentar o erro como um indicador de um obstáculo, não possibilitaria abarcar o erro sintomático, objeto de investigação dessa pesquisa, dentro de uma de suas posições, nem mesmo na segunda a qual é caracterizada pela produção do erro como um indicador de mudança na estruturação subjetiva.

Diante disso, surge uma questão a ser considerada: Compreender a posição que a criança estaria ocupando, em relação aos pólos: do outro, da língua e da sua própria fala, no caso do erro sintomático. Ou seja, pretende-se investigar acerca do erro não somente como indicador de obstáculo em uma mudança de posição na estrutura, mas também como uma posição muito singular ocupada pela criança que refletiria uma dificuldade na estruturação subjetiva da mesma.

Diante dessas questões surge a importância e justificativa para ser desenvolvida este tipo de pesquisa, por tentar trazer novas compreensões no que se refere ao erro sintomático, à fala sintomática, levando-se em consideração a qualidade, a natureza dessa fala, o modo como se compõem os significantes sintomáticos e também o contexto histórico e a subjetividade do indivíduo que apresenta esse tipo de fala.

Além disso, como afirmou Lier-De Vitto (2004), em suas considerações acerca dos fenômenos lingüísticos patológicos, os estudos sobre as falas sintomáticas têm estado à margem das reflexões lingüísticas as quais primam pelos

aspectos homogêneos da estrutura da língua, assim como existem poucos centros de pesquisa do campo da linguagem que contemplam a investigação desse acontecimento lingüístico (no Brasil destacam-se apenas o IEL-UNICAMP, a PUCRS e o LAEL-PUCSP³), algo que justifica o desenvolvimento do presente estudo científico.

³ Informações retiradas do texto “As margens da lingüística: falas patológicas, a história de desencontros”, de Lier-De Vitto, em 2004, citado na referência bibliográfica.

3 MÉTODO

A concepção de método, considerada nesta pesquisa, baseia-se nas idéias de Guerra e Carvalho (2002, p.33) na medida em que este é visto por essas autoras “[...] não como sendo um caminho que conduza a um fim, mas como um percurso marcado por um permanente fluir de sucessões que se constroem e se destroem pela ação do próprio tempo”. Implicado na ciência psicanalítica, o método, nesse sentido, seria um processo de constituição de etapas/posições/momentos que se costuram e se desmancham ao longo de um movimento contínuo e incessante de invenção e criação.

Faz-se necessário destacar, dentro desse contexto, os impasses metodológicos com os quais o investigador se confronta, quando se encontra na área da aquisição de linguagem frente aos seus dados de pesquisa, principalmente, quando os dados são caracterizados como erros imprevisíveis, que se distanciam do padrão da língua.

De acordo com Carvalho e Avelar (2001), o investigador tem que assumir o compromisso de analisar a alteridade e singularidade da criança, pois as produções tidas como insólitas não podem ser explicadas a partir de uma regra, da atribuição de um único sentido, uma vez que se trata de um equívoco, passível de vários significados. Entretanto, surge o impasse metodológico de como abordar empiricamente o equívoco/imprevisível da fala da criança? Como investigar essas produções tão singulares?

Uma das possíveis respostas a esse impasse diz respeito ao investigador procurar, no momento de análise dos dados, suspender uma intencionalidade e um

sentido único nas produções da criança, tratando essas produções como significantes que se combinam de forma imprevisível e equívoca. É interessante também que o mesmo faça e desfaça as sínteses interpretativas dos dados, mantendo sempre uma atenção flutuante⁴, pois as sínteses podem vir a ser desfeitas pelo singular/inesperado da fala da criança. Diante disso, só torna-se possível abordar o singular da criança, quando o investigador admite ser tomado pelo imprevisível, pela diferença e peculiaridade das produções lingüísticas do *infans* (CARVALHO; AVELAR, 2001).

À luz dessas considerações se desenvolveu a pesquisa em questão, que teve como:

Participantes:

Uma criança, em torno dos sete anos de idade⁵, que apresentava dificuldades na fala, como as trocas de letras e atraso de linguagem, mas que possuía a percepção, o aparato biológico e neurológico não comprometidos. Esta estava realizando tratamento com fonoaudiólogo e psicólogo, há cerca de quatro anos, em uma instituição pública que presta serviços de saúde à população carente do Recife.

Profissionais de fonoaudiologia e psicologia, os quais estavam acompanhando a referida criança, com o intuito de se ter acesso a informações acerca das dificuldades da fala do *infans*, bem como sobre aspectos de sua história de vida. Além disso, participou também a mãe da criança, com a finalidade de se obter elementos/dados da dinâmica familiar do sujeito.

⁴ Este termo, utilizado no campo psicanalítico freudiano (FREUD, 1912), refere-se a uma técnica do terapeuta a qual consiste na tentativa de evitar que sua atenção seja fixada, deliberadamente, em um elemento da fala/comportamento determinado do paciente. A atenção flutuante seria a tentativa de uma escuta livre de pré-conceitos, de representações tendenciosas atenta para capturar a singularidade e peculiaridade na fala do sujeito.

⁵ A criança investigada estava, no início da pesquisa, com seis anos de idade, entretanto, no meio do trabalho completou sete anos.

É importante pontuar, nesse contexto, que a escolha da faixa etária da criança – a partir de seis anos de idade – teve como base a perspectiva de que um infante acima dessa faixa de idade, provavelmente, deveria não mais estar apresentando dificuldades na fala de forma persistente. Portanto, esse tipo de dificuldade, levando-se em conta o não comprometimento no nível biológico, estaria apontando, de forma mais visível, para o erro sintomático, erro esse indicador de uma dificuldade na constituição subjetiva do indivíduo, o foco de investigação desta pesquisa. É importante colocar, ainda, que esse critério cronológico considerado serviu apenas como mais um indício, um cuidado que facilitaria a escolha de sujeito que apresentava as falas sintomáticas, pois não bastava uma referência ao tempo/idade para definir um acontecimento como patológico.

A exigência desse participante não apresentar comprometimento no âmbito perceptual, biológico e neurológico parte do interesse de uma possível aproximação da dificuldade na fala apontando para algo de ordem sintomática. Em outras palavras, a ausência desse comprometimento tornaria mais visível a referida aproximação, isto é, tornariam mais visíveis as questões relativas à fala sintomática na concepção assumida, de acordo com o objetivo deste trabalho.

Os comprometimentos perceptuais, biológicos e neurológicos foram verificados a partir de laudos médicos que se encontram presentes na instituição referida, no histórico médico de cada criança que passa por essa entidade.

O fato de ser uma criança que estava realizando tratamento com psicólogo e fonoaudiólogo facilitou, como já referido, a compreensão do tipo de dificuldade da fala, além de que se tratavam de profissionais capacitados que puderam fornecer informações e explicações sobre aspectos da história de vida do sujeito.

Material:

Livros de história infantil, como: Os Três Porquinhos, João e o Pé de Feijão, João e Maria, Pinóquio, O Patinho Feio, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. Lápis de cor, cera, comum etc., papel (A4) e gravador para o registro dos dados.

Procedimentos:

1ª Etapa: Contato com os profissionais de fonoaudiologia e psicologia para explicação da natureza e objetivos da pesquisa, e para um levantamento das crianças que estavam em tratamento com os mesmos, dentro do perfil descrito anteriormente. Após isto, contato com os pais em busca da autorização para a participação da criança na pesquisa⁶.

2ª Etapa: Realização de entrevista semi-estruturada (ver modelo em anexo A) com a fonoaudióloga, para se ter uma indicação da história e da dificuldade na fala da criança escolhida. Entrevista da mesma natureza foi também realizada com a psicóloga (ver modelo em anexo B), que atendeu a criança selecionada com o objetivo de se ter uma compreensão da história de vida, dos aspectos afetivos e das relações familiares da mesma. Vale destacar ainda que foram realizadas entrevistas com a mãe da criança, a fim de se ter uma noção da dinâmica familiar (ver modelo em anexo C).

3ª Etapa: Realização de registros da fala da criança a partir do diálogo estabelecido entre ela e a investigadora, por meio de leituras de histórias infantis e de produções de desenhos utilizados como recursos para estimular e permitir o diálogo. Vale pontuar que, no momento de produção dos desenhos (anexo D), foi

⁶ Houve a concordância, tanto dos pais, como dos profissionais do Instituto, autorizando a utilização dos dados com fins restritos para o estudo científico.

pedido à criança que desenhasse sua família e, posteriormente, contasse uma história acerca do desenho com o intuito de desenvolver o diálogo e se ter um instrumento do qual se pudesse extrair alguns indicativos da história de vida da criança. Para alcançar esta etapa, foram realizados encontros quinzenais, com duração em média de trinta minutos cada, por cerca de três meses, para se ter acesso às produções lingüísticas e gráficas do sujeito em momentos diferenciados, por um certo período, a fim de um recorte mais adequado destas produções para atender os objetivos do trabalho em questão.

É importante colocar que a escolha do procedimento de registro de diálogos entre a investigadora e a criança, a partir de leitura de história infantil e produção de desenhos, deveu-se ao fato de não ser permitido filmar os atendimentos das crianças durante as sessões de psicoterapia e de fonoaudiologia, por uma questão de ética e de cuidado com a relação terapêutica.

Procedimento de Análise:

É relevante pontuar, inicialmente, que no trato com os dados deste trabalho foi utilizada uma perspectiva de análise, basicamente, de natureza qualitativa, a qual oferece condições para se ter acesso a produções e compreensões teóricas acerca de um fenômeno plurideterminado, singular e histórico como o objeto de estudo dessa pesquisa: criança com dificuldades na fala de ordem sintomática.

Com base nisso, foi realizada uma leitura repetitiva e exaustiva dos dados com o intuito de uma familiarização com os registros, leitura essa baseada na atenção flutuante, caracterizada por um constante movimento *proativo* (para frente) e *retroativo* (para trás) no conjunto dos registros. Movimento esse que foi constante no decorrer do tratamento dos dados, a fim de produzir *sínteses/conclusões*

provisórias e momentâneas passíveis de serem refeitas acerca do fenômeno investigado.

Faz-se necessário destacar/retomar ainda que essa perspectiva de análise baseou-se na concepção de que o investigador frente às produções do sujeito, significantes que se combinam de forma imprevisível e contingente, deverá procurar suspender uma intencionalidade de atribuir um sentido único e definitivo à produção singular da criança. Além de procurar, na escuta e tratamento dos dados, utilizar uma atenção flutuante, ou seja, uma atenção não fixada e predeterminada em um único elemento, a fim de captar e compreender os possíveis significados para aquelas produções, sendo de interesse levantar questões e possibilidades de sínteses acerca de manifestações enigmáticas da fala sintomática.

Além disso, é relevante esclarecer que a investigadora procurou nos seus contatos com os dados, não simplesmente tomar a fala como sintoma de que algo vai mal em um outro domínio (cognitivo, fisiológico/orgânico, ambiental), mas, prioritariamente, refletir sobre o sintoma na fala, perguntar: o que vai mal na fala da criança? Isso não significa que não tenha estado atenta e debruçada ao contexto familiar e histórico do sujeito investigado.

Em outras palavras, a pesquisadora procurou, à luz de um estudo e investigação no campo lingüístico, por meio de acompanhamento dos processos metafóricos e metonímicos os quais submetem/direcionam o funcionamento da fala sintomática da criança, apreender o modo de composição e de circulação singulares de elementos significantes da fala sintomática produzida pela criança. Levando-se em conta, na tentativa de uma compreensão acerca desse fenômeno, articular a singularidade explicável a partir de leis da língua em operação na fala do falante e

aspectos da história de vida da criança, que indiquem uma maneira como sua subjetividade foi/está sendo constituída.

É interessante destacar também, nesse contexto de posição da investigadora diante dos dados enigmáticos, que o confronto com o erro não constitui um lugar em que o pesquisador possa se situar com tranquilidade, ao contrário, o mesmo encontra-se em posição de ser apreendido/surpreendido pelo erro na fala. Este enfrentamento provoca estranhamento, pois o investigador se vê cindido entre o saber que supõe ter sobre a fala da criança e a surpresa desse saber faltar-lhe (CARVALHO, 1995).

Em seus contatos com o dado, o investigador é afetado, surpreendido por cada caso de forma singular. Dumézil (1989/92, apud CATRINI, 2005) e seus colaboradores foram os primeiros a utilizar a expressão “*a marca do caso*” como uma questão teórica. Segundo esse estudioso, a *marca do caso* é um efeito no analista/investigador, que o interroga e pode mobilizar uma discussão, um relato e transformar a teoria. A *marca do caso* seria algo de ordem do particular que marcava aquele caso e o distinguia dos demais.

A marca seria vislumbrada em uma interpretação, mas como algo que rompe, perfura, corta. “Sublinha. Tira, traça, escreve, tacha, barra. Mata também e separa...” (DUMÉZIL 1989/92, apud CATRINI, 2005, p.49). Ou seja, a *marca do caso* para um investigador sempre remete à relação, interpretação e rompimento, obstáculo. E nessa pesquisa, será discutido/relatado um caso e o modo como este afetou e mobilizou a investigadora.

Vale salientar que esse conceito da *marca do caso* está sendo destacado na presente pesquisa devido ao lugar atribuído ao sintoma na fala, que de acordo com a concepção defendida, o sintoma tem um sentido singular/particular para cada

caso. Ou seja, para a concepção de sintoma considerada – uma forma outra de falar o que não está claro, intimamente imbricada com a história de vida, experiência de quem o produz –, a *marca do caso* ganha um realce.

4 ANÁLISE DO CASO

4.1 Alguns Fragmentos da História de João⁷

João tem sete anos de idade, nasceu em 1988. Mora em uma casa de sua família paterna com o pai, a mãe e um irmão mais novo, o qual tem dois anos e seis meses.

De acordo com o discurso materno, a gravidez de João foi muito complicada. A Sra. Marta teve problemas de saúde, como pressão alta, diarreia, mal estar, ficou tomando medicações durante boa parte da gravidez. A criança nasceu antes dos nove meses e ficou internada por alguns dias para se recuperar. Nas palavras da mãe:

Depois que ele nasceu foi uma luta! Vivia muito doente [...] Passei *trex* dia pra ele pegar peso, tomando leite materno que ele não pegou o peito, depois tomou o Nã, a médica passou bastante vitamina. Ele quando tinha febre alta tinha convulsões, teve *duax vezex* [...].

É interessante destacar que esse assunto da gravidez permeou todo o discurso da mãe, do mal estar que sentia, da complicação ocorrida para ter o filho. Sendo difícil, em alguns momentos, se estabelecer diálogo sobre a dificuldade da fala da criança e dos demais aspectos da vida da mesma. Um episódio que ilustra essa dificuldade é o seguinte:

(P= pesquisadora; M= mãe)

P: E depois que ele nasceu?

M: Eu voltei pra médica e ela já tava preocupada, né? Porque ela disse que a pressão tava muito alta e eu podia ter uma convulsão na hora do parto, porque tava muito inchada, muito inchada mesmo, tinha que fazer repouso. Aí eu voltei pra médica, tomei uma vacina e a médica disse olhe, eu to

⁷ Os nomes utilizados para identificação da criança e de sua mãe são fictícios.

achando que esse menino ta demorando muito a nascer, porque eu não sentia contração [...]

Segundo a mãe, João passou quase dois anos para poder andar e com três anos de idade não falava nada. Por isto, a pediatra encaminhou a criança para tratamento fonoaudiológico, em que está há cerca de quatro anos. “Diogo fala mais do que ele. Diogo foi uma gravidez ótima, tranquila” (mãe referindo-se à gravidez do filho mais novo).

As primeiras palavras da criança foram “*tatai*” e “*mamãe*”. Hoje em dia, ele fala bastante, mas têm palavras que fala errado “*ato*”, “*ua*”, em vez de rato e rua.

(P= pesquisadora; M= mãe)

M: Ele falou primeiro “*tatai*”, “*mamãe*”, só isso.

P: Foram essas as primeiras palavras?

M: Foi.

P: Hoje em dia ele fala tudo?

M: Ele fala papai, mamãe, tia, Diogo que é o irmão dele.

M: Ele fala bastante. Mais ainda tem umas palavra que ele fala assim “*ato*”, “*ua*”.

P: Em vez de rato e rua?

M: É. Agora aqui ele fala direito, mas quando a gente fala lá, ai ele não quer falar.

Quando questionada sobre o motivo da criança não falar aos três anos, a mãe afirmou que acreditava ter sido devido à gravidez complicada, pois vivia dopada de remédios.

Quem levava João para o tratamento na Instituição era a tia paterna, pois, segundo a mãe, ela própria não podia sozinha com o filho, já que este era muito agitado e nervoso.

Na escola, a professora afirmava que João era estranho, precisava de um tratamento e, conforme a mãe, hoje em dia, ele está em outra escola e está se desenvolvendo bem.

Quanto ao relacionamento em casa, a mãe disse que assim que Diogo nasceu João ficou com ciúmes, querendo usar chupetas e fraldas, mas hoje, eles

têm um relacionamento muito bom. No que se refere ao pai, a Sra. Marta afirmou que João gosta muito do mesmo, mas ele passa bastante tempo fora de casa, pois trabalha viajando.

É importante pontuar que, durante a entrevista, foi observado que a entonação de voz da mãe é bastante parecida com a de João, bem baixinha e devagar. Além disso, a Sra. Marta apresentou trocas de letras: *s*→*x* nas palavras: *três*, *mês*, *demais* e *através* e omitiu alguns fonemas, *d* e *s*: “*tomano*”, “*veze*”.⁸

De acordo com a psicóloga, a criança foi encaminhada para uma avaliação psicológica há cerca de três anos, quando a mesma tinha próximo de quatro anos de idade. O encaminhamento foi feito pela fonoaudióloga devido ao fato da criança não falar com três anos.

Nos primeiros contatos, a criança não interagiu, ficando de costas para a profissional. Diante deste comportamento, essa profissional levantou a hipótese de que João era autista, mas com o decorrer do tratamento, observou que a criança apresentava um comprometimento emocional grave.

João apresentava um vocabulário pobre e um comportamento que apontava para um atraso geral no desenvolvimento infantil. Nas palavras da psicóloga: “Era como se tivesse tudo atrasado”, não falava apesar de “ter todo o instrumental para desenvolver a fala”.

Os contatos iniciais foram realizados com a tia paterna, pois, segundo ela, os pais não aceitavam o filho e a mãe afirmava que tinha um bicho na barriga.

Através do trabalho sobre a importância desses pais no tratamento, a psicóloga conseguiu com que estes pudessem assumir suas funções maternas e paternas, além de começar a investirem nesse filho.

⁸ Vale destacar que, nesse caso da Sra. Marta pode *não* se tratar de uma omissão propriamente dita, mas de um exemplo comum aos falantes de uma região ou grupo específico. Ou seja, pode se tratar de um caso de *variação linguística*.

A partir desse momento, segundo a profissional, quando os pais tiveram um lugar na vida da criança, esta começou a formular frases, começou a desenvolver a sua fala, mesmo não sendo ainda uma criança falante, que interaja de forma constante com o outro. Apresenta ainda, hoje em dia, comportamentos anteriores à fala, à expressão simbólica, como brincadeiras com “meladeiras”, manipulação com as mãos, em substituição à fala. É um processo muito lento, mas há progresso no desenvolvimento da fala de João. Segundo a psicóloga, “parece que quando a mãe aprendeu a falar, a criança também. A mãe aprendeu a falar junto com a criança, pois era muito perdida”.

O discurso da fonoaudióloga parece estar em sintonia com o da psicóloga, pois de acordo com a primeira, nos contatos iniciais, João não emitia qualquer som, não falava, não chorava, não gritava. Tinha um comportamento ausente, sem interação com o outro. Além disso, destacou que, segundo as tias da criança, a mãe e o pai não aceitavam o filho, a mãe acreditava ter um bicho na barriga.

É interessante que esse discurso encontra-se presente na fala da psicóloga e permeando, também, o discurso da mãe, quando esta fala da complicação e dos problemas provenientes da gravidez. Segundo a fonoaudióloga, João chegou para o tratamento quando tinha cerca de quatro anos de idade com a queixa de atraso de linguagem. Fez exame de audiometria e de emissões auto-acústicas, mas não apresentava qualquer comprometimento dessa natureza.

No início do tratamento, foi orientado à tia que incentivasse a mastigação da criança, já que era uma forma de auxiliar João na aquisição de fonemas. Além disso, foi solicitado que a criança começasse a freqüentar a escola.

A partir da ida dos pais para o acompanhamento psicológico, a fonoaudióloga também começou a trabalhar com estes, orientando-os acerca da alimentação, mastigação e exercícios fonológicos para o desenvolvimento da fala da criança.

Por último, alertou que o processo de aquisição de linguagem de João é muito lento. Entretanto, atualmente, ele já estabelece contato com o outro, brinca, fala. Apresenta ainda dificuldades, pois não pronuncia os fonemas de forma correta, e, grande parte das vezes, os fonemas saem distorcidos, ocorrendo trocas. Mas, segundo a fonoaudióloga, já houve um progresso muito grande em relação à aquisição de linguagem da criança.

4.2 Dinâmica dos Encontros entre a Criança e a Investigadora

Conforme dito anteriormente, foram realizados seis encontros com a criança durante aproximadamente três meses. Nesses encontros, foi solicitado que o menino lesse histórias infantis, como: Os Três Porquinhos, João e Maria, Pinóquio, Patinho Feio, João e o Pé de Feijão etc. Além disso, no primeiro e último encontros foi pedido à criança que desenhasse sua família, embora ela tenha solicitado desenhar em outros momentos.

No primeiro encontro, João, atipicamente, mostrou-se comunicativo, desenvolvendo o diálogo com a investigadora, inicialmente, através da produção do desenho de sua família e, posteriormente, por meio da leitura da história dos Três Porquinhos. Após isto, João leu as histórias de João e o Pé de Feijão e a do Patinho Feio, apenas folheando as páginas das histórias, sem desenvolver muito o diálogo.

Nos demais encontros, João apresentou o hábito de passar todas as páginas das histórias de forma rápida, se centrando nas gravuras, sem desenvolver muito o diálogo com a investigadora. Passava boa parte do tempo calado e após incentivado freqüentemente pela pesquisadora, expressava algumas frases e interlocuções de forma sucinta e pobre.

A história predileta do menino foi a dos Três Porquinhos, porém ele tinha o hábito de, pelo menos, folhear todas as histórias disponíveis.

João, além de ler algumas histórias e desenhar o que lhe foi solicitado, gostava bastante de brincar. Foi, através da brincadeira, que pôde ser desenvolvido o diálogo, o qual era difícil quando estava no momento da “leitura”. Além disso, a criança tinha uma entonação de voz bem baixinha, o que muitas vezes impossibilitava a compreensão da fala.

4.3 Um Enfoque Descritivo dos Erros Produzidos

Faz-se necessário salientar que será realizada uma breve apresentação descritiva/quantitativa sobre os erros produzidos por João, apenas para se ter um panorama geral acerca dos tipos de erros sintomáticos manifestados pela criança, antes de ser desempenhada uma análise descritiva/qualitativa da fala.

João apresentou, nos diálogos, vocabulário pobre, com poucas construções de frases, restringindo-se, em muitos momentos, a respostas como *goto*, *quer*, *axim*, *exe*, *teminô*, *quelo* e a perguntas como: “*ixo é o que?*”, “*E exa?*”, “*e ixo é pa que?*”, “*e a tua?*”.

Os erros mais freqüentes observados na criança foram: 1) omissão de fonemas, com 51,5% dos erros, 2) trocas de fonemas com um percentual de 47% dos erros e 3) produções estranhas como: a) omissão de parte de palavras, em apenas 1,5% dos erros e b) demais combinações estranhas, com poucas aparições.⁹

1) Omissão de fonemas: *r*, *rr* (ex: *coeu*, *baulho*, *ponto* etc.) com cerca de 76% e *s* (ex: *goto*, *bicoito*, *memo*), *lh* (ex: *oio*, *paia*), *d* (ex: *tomano*, *subino*, *quano*), cada um com aproximadamente 7%. Essas percentagens são correspondentes aos erros caracterizados como omissão de fonemas.

2) As principais trocas de fonemas foram: *c* → *x*, *ss* → *x*, *s* → *x*, *sc* → *x*, *ç* → *x*, *r* → *l*, *n* → *l*, *v* → *j*, *lh* → *l*, *z* → *j* e *ver* → *je*.¹⁰ É interessante ressaltar que as trocas predominantes foram as de fonemas com som de *s*, pelo fonema *x*, cerca de 78,5% em relação às demais trocas. Ex: “*ixo*”, “*exe*”, “*conhexo*”, “*axim*”, “*exa*”, “*xoprou*”, “*xubiu*”, “*xim*”, “*quexeu*” etc. As trocas do fonema *r* → *l* compareceram em 17,4% dos casos e as demais trocas: *n* → *l*, *v* → *j*, *lh* → *l*, *z* → *j* e *ver* → *je*, em 4,1%. Esses percentuais ilustrados referem-se à freqüência observada em relação aos erros caracterizados como trocas de fonemas.

3) Produções, que causaram um efeito de estranhamento no investigador, o qual ocorreu tanto nos momentos de: *omissão de parte de palavras*: na palavra história, a criança falava “*tóia*”, na palavra terminou, pronunciava “*minou*” e na

⁹ É importante destacar que esses dados de freqüências percentuais servem apenas como ilustradores da dominância dos erros apresentados pela criança. Neste trabalho não se pretende realizar uma análise quantitativa/estatística dos dados. Os erros designados como *demais combinações estranhas*, exemplificadas nos episódios (1) e (2) a seguir, apareceram em poucos momentos, sendo insignificante estimar um percentual para os mesmos. Entretanto, as produções estranhas, como *omissões de parte de palavras*, “*tóia*”, “*oso*”, “*minou*”, apareceram em uma maior quantidade de vezes.

¹⁰ Como a pesquisa não está voltada especificamente para o campo da fonética, nem para a área de fonologia optou-se por uma transcrição ortográfica dos fonemas, próxima do som produzido pela criança em sua linguagem oral.

palavra gostoso, falava “oso”, os quais compareceram em 1,5% em relação aos demais erros apresentados, como as trocas, e omissão de fonemas; quanto nos momentos das *demais combinações estranhas*, como nos seguintes fragmentos:

P=pesquisadora; C=criança

(1) (C-7;0.7¹¹ – Lendo a história de João e Maria)

P: que?

C: **ca mim teminou agora**

(2) (C-7;0.22 – Primeiras palavras produzidas pela criança, em um dos encontros)

C: **E a de me a la roja...**

P: Como é? Eu não entendi não

C: **tidio...**

Vale pontuar que os erros predominantes apresentados na fala de João foram as trocas dos fonemas com som de *s* pelo *x* e o engolir fonemas *r* e *rr*. É interessante destacar ainda que as trocas que mais aparecem na fala da criança são as que se encontram presentes, também, na fala da mãe (*s* → *x*), embora a dominância na fala desta última tenha sido em palavras como: “*trêx*, *mêx*, *demaix* e *atravêx*”. Além disso, João engole alguns fonemas, *d* e *s*, assim como a mãe, quando ela fala: “*tomano*”, “*veze*”, como já destacado anteriormente.

O QUE A FALA DE JOÃO ESTARIA CONVOCANDO?

Abordar a fala da criança envolve discutir sobre os efeitos de sua fala no outro (outro-investigador, por exemplo), ou seja, significa levar em conta o particular/singular dessa fala, mas, acima de tudo, implica abordar “a posição em que esse outro é situado por essa fala e frente a ela” (LIER-DE VITTO; ARANTES, 1998, p.65). Nesse sentido, é relevante pontuar que, durante os encontros com João, a investigadora foi tomada por uma heterogeneidade de efeitos causados pela

¹¹ A convenção utilizada nos estudos de aquisição de linguagem no que se refere à idade da criança é a seguinte: número de anos, seguido de ponto-e-vírgula, número de meses, seguido de ponto simples e número de dias.

fala da criança. A) Inicialmente, viu-se diante de composições enigmáticas, indeterminadas e foi surpreendida pela quantidade de vezes em que perguntou à criança sobre o que ela estava falando, como nas passagens seguintes:

(3) (C-6;11.9 – Leitura da história dos três porquinhos)

P: Vamos ler uma historinha, bora? Tu sabe que historinha é essa? Posso botar aqui no cantinho, certo? Tu queres ler que historinha? Essa? Hum... Bora ver? Era uma vez...

C: poquinho (bem baixinho)

P: hum, porquinho. E o que foi que teve com o porquinho?

C: **(criança fala, mas ininteligível)**

P: **hã? Quem é esse?**

C: o lobo

(4) (C-7;0.7 – Primeiras palavras produzidas pela criança, em um dos encontros)

C: **o que que tem ali... (a criança fala, mas ininteligível)**

C: ... ali (ininteligível)

C: ... de que... (ininteligível)

P: **é o que?**

C: **o que tem ali... (ininteligível)**

(5¹²) (C-7;0.22 – Primeiras palavras produzidas pela criança, em um dos encontros)

C: **E a de me a la roja... (ininteligível)**

P: **Como é? Eu não entendi não**

C: **tidio... (ininteligível)**

É interessante destacar que essa última fala “*tidio*” (episódio 2) foi produzida no início de um dos encontros, caracterizando-se por ser uma manifestação passível de várias interpretações, sem ter uma previsibilidade de significado.

Seguem episódios interessantes dentro desse contexto:

(6) (C-6;11.9 – Durante uma brincadeira)

P: e tu tas fazendo o que?

(calado)

P: tas procurando o que João?

C: **ino**

P: hã?

P: vai fazer o que? Depois ele vai pra onde depois de tomar banho?

C: **minini...**

P: brincar é?

C: éééé...

(7) (C-7;0.7 – Leitura da história de João e Maria)

C: ola a caja (casa)

P: eeeita, que casa é essa?

C: caja...

¹² Este episódio é o mesmo, que anteriormente foi representado pelo número dois (2).

P: feita de que?
 C: de chocolate.
 P: de chocolate. Coisa gostosa, né? Tu gosta de chocolate?
 C: achou (ruídos)
 P: que?
 C: “**ca mim**” terminou agora

B) Além disso, a investigadora foi tomada pelo estranhamento causado diante do silêncio da criança, em vários momentos. Esta parecia não considerar a fala do outro, não ser afetada por tal fala, muitas vezes não sendo possível ser desenvolvido o diálogo. Em alguns instantes, a criança, mesmo quando incentivada pelos questionamentos da pesquisadora, costumava responder ou perguntar com frases fora do contexto do diálogo, causando desarranjos interacionais e uma dessimetria marcante entre as manifestações verbais dos falantes.

(8) (C-6;10.19 – Leitura da história de João e Maria)
 P: Bora contar essa historinha?
 P: Era uma vez um menino e uma menininha...
 C: (criança interrompe e diz: ta ficando escuro)
 P: Foi a luz, não foi?
 (Criança passa um certo tempo dispersa)
 P: Tu sabe que historinha é essa?
 (Criança não responde. Fica folheando as páginas da história de João e Maria, mas calado!)
 P: Olha João que casa gostosa é essa! Casa de que tu sabe?
 P: Chocolate!
 (Criança só folheia as páginas e não fala nada!)
 (Após um bom tempo)
 P: Terminou?
 P: Como é essa historinha? Bora contar essa historinha?
 (Continua calada)

(9) (C-6;11.9 – Leitura da história de João e Maria)
 C: Exa aqui
 P: Essa daqui? Qual é a que tu queres me contar?
 C: Eu qué exa daqui.
 P: Essa daqui? Essa é de que? Bora ver.
 P: Era uma vez uma menininha com sua... me conta essa historia **eu num to entendendo o que tu tas falando.**
 P: Olha, essa daqui tem um boi. Bora ver ela?
 P: Como é essa história aqui, João?
 C: Exa?
 P: Hum?
 P: O que é isso hein? Ele ta fazendo o que aqui?
 C: (criança falou algo incompreensível e permaneceu calada)
 P: Hã?
 C: (ininteligível/calada)
 P: Hã?
 P: Eu to querendo que tu me conte a história, eu num to escutando tu falar. Tu me conta?

C: O que?
 P: Cadê me conta, deixa eu ver. Esse aqui era o que, os pais era? E os menininhos? Eles tavam indo pra onde?
 P: Que isso?
 P: Hã?
 P: O que é isso aqui?
 C: A casa de... (não dá pra entender)
 P: A casa de que?
 P: De biscoito?
 P: **E o que foi que aconteceu com essa casa?**
 C: **Terminô**

(10) (C-6;11.9 – Durante uma brincadeira)
 P: onde é que ele ta brincando João?
 C: aqui
 P: aqui? **Como é o nome disso?**
 C: **é... E exe é meu amigo.**
 P: **ah, ele é teu amigo, é? Eu sou tua amiga também?**
 C: **qué ixo?**

C) Entretanto, em outros momentos a fala da investigadora foi a propulsora do encadeamento da fala da criança e, conseqüentemente, do diálogo entre ambas, estando a progressão do diálogo intimamente ancorada na fala, estimulação e interpretação do outro, pois, em grande parte do tempo, a criança ficava em silêncio, como dito, sem interagir com a pesquisadora em questão.

(11) (C-6;10.5 – Leitura da história dos Três Porquinhos)
 P: Bora primeiro a história dos três porquinhos. Era uma vez três porquinhos que tavam trabalhando e...aconteceu o quê?
 P: **Hã! Me conta. Quem é esse?**
 C: **O lobo.**
 P: **Que que o lobo vai fazer?**
 C: **Deuba a casa.**
 P: **Derrubar a casa! Como ele vai derrubar a casa?**
 C: Axim. (Começa a soprar com a boca, imitando o ato do lobo no livro)
 P: **Eita, soprando, é? E o que mais? O que acontece?**
 (Criança passa um tempo calada)
 C: (fala algo ininteligível, mas diz casa)
 P: **Derrubou uma casa, foi?**
 C: **Deubo exa casa e ôta**
 C: **Coeo aqui oh!**
 P: **Correu foi? E como foi que acabou a história?**
 (passou um tempo calado)
 C: **terminô**

Como ilustra esse episódio (11), a manifestação da fala da criança é muitas vezes retomada pela investigadora quando esta a interpreta e possibilita o encadeamento/fluidez do diálogo, através de perguntas com base no que o *infans*

produziu. Além disso, pode-se perceber o deslizamento da fala do outro-pesquisador na fala da criança, por meio de processos metonímicos – cujos significantes são substituídos pela relação de proximidade entre um termo e outro – e a substituição de termos, pela relação de similitude, que consiste na metáfora: quando a investigadora diz: “...E como foi que acabou a história?”, João responde “*terminô*”.

Há que se destacar, nesse contexto de discussão, que a criança apresentou uma significativa variabilidade de erros nas palavras. Em alguns momentos, falava a palavra de forma correta e, em outros, produzia a mesma palavra ou ainda palavras semelhantes de forma errada. Em diversos momentos, a criança falou: “*subiu*”, “*sol*”, “*sim*”, “*sei*”, entretanto, em outros expressou “*xim*”, “*xoprou*”, “*xubi*”, “*xol*”, “*xéu*”, “*xapo*”, trocando o s pelo x, como está exemplificado nos seguintes episódios:

(12) (C-6;10.5 – Leitura da história do João e o Pé de Feijão)
P: Aconteceu o que? Aqui ele fez o que com o cavalinho, o boi?
C: **Subiuuu!**

(13) (C-7;0.7 – Leitura da história dos Três Porquinhos)
P: Hum... e os porquinhos fizeram o que?
C: Aqui dento coeeu, e o lobo **xubiu**

(14) (C-6;1.9 – Leitura da história dos Três Porquinhos)
P: Eita, o que é isso João que ele fez? Soprou foi?
C: Ele **xoprou**. (ininteligível) exa casa e exa.

(15) (C-7;0.7 – Leitura da história dos Três Porquinhos)
P: Fugiu?
C: **Xim...**

(16) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
P: Outro?
C: **Sim**. Pá tu
P: Pra mim?
C: **Sim**
P: Certo

(17) (C-7;1.11 – Leitura da história Chapeuzinho Vermelho)
P: Me conta a historinha
C: **Sei** não
P: Sabe não, é? Tu sabe mais de qual?
P: Tu gosta de passar bem rápido as historinhas, não é João?
P: Quem é essa?
(Calado)
C: Num **xei**

(18) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: O que aconteceu com a cobra?
 C: Foi lá lá no **xéu**

(19) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: Ah, o céu é azul é João?
 C: E amalela
 P: Amarela? Amarela é o sol não é?
 C: Olha ali o **xol**
 P: Outro sol. É mesmo. Quanto sol né?
 (calado)
 C: Tem **sol**
 P: Muito sol, ne?
 C: É

(20) (C-7;1.11 – Durante uma brincadeira)
 C: Na... (ininteligível) na peda, outa peda. A peda aqui...a peda...a peda e
 Oto **xapo**...o **xapo**
 C: Ueber, ueber, ueber (coaxar do sapo)

Em alguns instantes pronunciava o fonema *d*, “*deubando*”, “*coendo*”, em outros omitia este fonema falando: “*subino*”, “*tomanu*”, “*ficano*”, “*quano*”, “*fazeno*” etc.

(21) (C-6;10.19 – Leitura da história dos Três Porquinhos)
 C: Aqui, ele **deubando** a ôta caza. (fala bem pausadamente)
 P: Ta derrubando a outra casa?
 C: Deubô a ôta. Di novo.
 P: De novo!
 C: E ele qué cume exe.
 P: Quer comer é João e acontece o quê?
 C: Ta aqui dento.
 P: Já ta dentro da casa agora, é?
 C: E exe ta **subino**.
 P: Subindo!
 C: E exe ta **coendo**
 P: O que é que ele ta fazendo?
 C: Nada ééé.. e na casa **tomanu** banho

(22) (C-7;0.7 – Durante um desenho)
 P: eu não entendi
 C: **quano** temina de desenha

(23) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: Hum.... ta tão gostoso esse sorvete né João?
 C: E to queceno, queceno, (ininteligível) **ficano** maior, maior, maior

(24) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: Hum, fez uma bola foi? Fazer duas bolas
 C: Ele ta **fazeno** boneco
 P: Ta fazendo um boneco?

Havia momentos em que a criança falava “*deceu*”, “*conhece*”, “*queceno*”, havia outros em que falava “*exa*”, “*ixo*”, “*quexeu*”, trocando fonemas com som de s por x.

(25) (C-6;10.19 – Durante um desenho)

C: Que é **ixo** aqui?

P: É um lápis de cor. É para pintar.

(26) (C-6;10.19 – Leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Os três porquinhos, é? Tu conhece essa história?

C: Eu **conhexo**

(27) (C-6;10.19 – Leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Derrubou uma casa, foi?

C: Deubo **exa** casa e ôta

(28) (C-6;10.19 – Leitura da história O Patinho Feio)

P: E agora? Eles se encontraram com outros patinhos.

C: **Deceu**

(29) (C-6;10.19 – Leitura da história Chapeuzinho Vermelho)

P: Tem da Chapeuzinho Vermelho. Tu conhece?

C: **Conhece**

(30) (C-7;0.7 – Leitura da história O Patinho Feio)

P: o que foi que teve com os patinhos?

C: só tem um aqui

P: só tem um?

C: é. Eu.... **quexeu**...

(31) (C-7;0.7 – Durante um desenho)

P: hum, teu pai é grandão, é?

C: eu ,eu to **queceno**

(32) (C-7;1.11 – Leitura da história O Patinho Feio)

P: E aqui ele ta fazendo o quê?

C: Ele tava **quexeno**...

P: Cresceu foi?

C: **Quexeno quexeno**...

Havia momentos em que a criança pronunciava o *lh* nas palavras: “*olhado*”, “*olho*”, mas outros em que o omitia, falando: “*oio*”, “*óia*”, “*paia*”, “*oilo*”.

(33) (C-6;10.19 – Leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Como é?

C: ...(ininteligível) a casa de **paia**..

P: A casa de palha, é?

(34) (C-6;11.9 – Leitura de uma revista do Cascão – Turma da Mônica)

P: o tigre?

(tempo calado)

C: ...é daqui **óia**, é daqui

(35) (C-7;0.7 – Durante um desenho)

C: o **oio**, o **oio**, o **oio**...

P: isso é cabelo, é?

(36) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)

P: O que aconteceu com a cobra?

C: Foi lá lá no xéu

P: Foi lá no céu?

C: Foi **olhado** lá em cima

(37) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)

C: **Olha** ali o xol

P: Outro sol. É mesmo. Quanto sol né?

(38) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)

P: Ta fazendo um boneco?

C: É. O **oilo** do boneco, oto **oilo** do boneco

P: Outro olho

C: O chapéu

P: Hum

C: O meu chapéu. Meu **olho** pequinininho. Oto **olho**ooo! Gelo...

Havia palavras como “*história*”, “*porquinho*” e “*terminou*” que a criança falava de forma bastante variada durante os diálogos.

(39) (C-6;10.19 – Durante a escolha da leitura de outra história)

C: Ôta **hitolia**!

P: Outra história?

(40) (C-6;10.19 – Referindo-se a um objeto em outra história)

P: O que?

C: ...na ôta **hitolia**

P: Tem o que na outra história? Um carro?

C: Não a ôta **hitolia**!

(41) (C-7;0.7 – Leitura da história da Branca de Neve e os Sete Anões)

P: huum, os anões.... e o que foi que eles fizeram?

C: **teminooooou... tooia..**

P: ahan? Terminou a historia, foi?

(42) (C-7;0.7 – Leitura da história Chapeuzinho Vermelho)

P: e o que?

C: o lobo.. e **teminou a tóia**

P: e terminou a história

(43) (C-6;10.19 – Finalizando a história dos Três Porquinhos)

P: Correu foi? E como foi que acabou a história?

(passou um tempo calado)

C: **teminô**

(44) (C-7;0.7 – Finalizando a história da Bela Adormecida)

P: terminou essa também?

C: **temino** exa, **nou** exa, exa, falta exa

(45) (C-6;10.19 – Momento de escolha de uma história)

P: Oh, a gente tem essas daqui. Queres qual?

C: Tes **poquinho**.

(46) (C-7;0.22 – Início da leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Hoje tu vai ler o que?

C: O **poquinho** (bem baixinho)

P: Hum... os Três Porquinhos

P: Era uma vez os três porquinhos

C: **quinho**

(47) (C-7;1.11 – Início da leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Hum! Como é a história dos porquinhos?

C: **oquinhoo**

Havia instantes em que a criança pronunciava o *rr* em palavras como:

“*derreteu*”, “*barra*”, mas outros em que ela omitia: “*deeteu*”, “*coeu*”, “*deubo*”, “*cao*”

etc.

(48) (C-6;10.19 – Leitura da história dos Três Porquinhos)

P: Que que o lobo vai fazer?

C: **Deuba** a casa.

P: Derrubar a casa! Como ele vai derrubar a casa?

C: Axim. (Começa a soprar com a boca, imitando o ato do lobo no livro)

P: Derrubou uma casa, foi?

C: **Deubo** exa casa e ôta

C: **Coeo** aqui oh!

(49) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)

P: Caiu a barra!

C: A **barra**

(50) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)

C: É i-i-i- vô fazê oto

P: Fazer outro?

C: A **deeteu**

P: Derreteu?

C: É, **deeteu**

P: Tu quer construir e destruir, é?

C: **Derreteu**

P: Certo

C: **Deeteu** o boneco de neve

P: Ah, boneco de neve, é? Hum, por isso que é branco, né?

C: **Deeteu**

P: Derreteu

C: Tem que fazê Oto

(51) (C-7;1.18 – Durante um desenho)

C: Vô dejenha um **cao**

P: Um carro?

Diante desses exemplos, não se pode considerar que as dificuldades/erros/falhas apresentadas pela criança se reduzam a uma incapacidade

perceptual, uma dificuldade fisiológica de articulação, pois não há como observar uma regularidade e previsibilidade dos erros ora produzidos. Seria algo que não poderia ser explicado apenas em termos de regularização morfológica e sintática, mas sim que apontaria para um obstáculo de outra ordem.

Além disso, houve algumas produções insólitas por parte da criança que indicam a manifestação de falas/falhas concebidas como patológicas, sendo incomensuráveis, resistentes à regularização e classificação, como nos exemplos (5), (6) e (7), referidos anteriormente.

Outro aspecto que indica que o atraso, as trocas, as omissões e as demais falhas/tropeços na fala da criança não são simplesmente uma dificuldade de articulação de fonemas, mas sim que apontam para algo de outra ordem; é a relação imbricada entre a fala da criança e a fala da própria mãe. Não parece demais relembrar que a predominância de trocas de fonemas do $s \rightarrow x$ expressa na fala da criança, também se encontra presente na fala da mãe quando esta pronuncia *trex*, *vezex*, *atravéx*. Além disso, a omissão do fonema *d* na produção oral da criança se encontra manifesta na fala da mãe, inclusive na mesma palavra: “*tomano*” e a entonação da voz de ambas é bastante semelhante, sendo evidenciada em alguns momentos do diálogo, causando surpresa para a investigadora.

Há ainda que se ressaltar nesse contexto de análise acerca das manifestações sintomáticas, a insistência maciça, tanto nos diálogos, como nos desenhos, de determinadas omissões dos fonemas *r* e *d* e de determinadas trocas $c \rightarrow x$ em certos significantes: grande, crescendo e pequeno.

(52) (C-6;10.19 – Durante um desenho)

P: Quem é esse aqui?

C: Meu pai.

P: Como é o nome do teu pai?

C: (Calada)

P: Sabe não o nome dele? Tu chama ele como?

C: O cabelo dele é **gande**!
 P: É grande é o cabelo dele?
 C: Oh o cabelo! Ta **gigante**.
 P: Que cabelo gigante! E esse cabelo não vai parar mais não é João?
 C: Vai não!
 P: Vai não. Ele tem o cabelo bem grandão, é?
 P: E esse quem é?
 C: (fala, mas ininteligível)
 P: Hã?
 C: (fica calada)
 P: Quem é agora?
 C: Eu
 P: Eita! Do lado do teu pai é?
 C: (calada)
 P: Tem um cabelão também? Quanto cabelo não é?
 P: Tem mais alguém aí da tua família?
 C: É minha mãe. Ela é **pequena**.
 P: Ela é pequena, é? E é mais o que?

(53) (C-7;0.7 – Durante um desenho)
 C: e aqui tem eu...(bem pausado)
 P: hum...
 C: e aqui tem a minha maaaaaaae... (bem pausado)
 P: tua mãe....
 C: e aqui tem eu, meu paaaai.... (bem pausado)
 P: **hum, teu pai é grandão, é?**
 C: eu ,eu to **queceno**
 P: ah, tu ta crescendo também pra ficar do tamanho do teu pai.
 C: aqui Diogo **piquinininho**
 P: quem? Diogo?
 C: xim
 P: quem é Diogo, João? Ele é teu irmão?
 C: o oio, o oio, o oio...
 P: isso é cabelo, é?
 C: i meu cabelo é muito **gande, gande...**
 P: muito grande, muito grande
 C: da minha mãe
 P: o cabelo da tua mãe é muito grande, é?
 (Tempo calado)
 C: ponto

(54) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: Oi Sr. João, tudo bem?
 C: Tudo bem
 P: O senhor ta fazendo o que por aqui?
 C: Etou mai **grande**. Repale. Eu **quexi**
 P: Ah, tu cresceu foi? Tas tão grande mesmo. Tu queres tomar sorvete comigo?
 C: Eu quero, quero, quero, quero, quero

(55) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
 P: Hum.... ta tão gostoso esse sorvete né João?
 C: E to **queceno, queceno**, (ininteligível) ficano **maior, maior, maior**
 P: Eita, a cabeça
 C: (Sopros)
 P: Eu to crescendo também ó
 (calado)
 C: Ta?
 P: Toou
 C: l-i-i-fica **piquinininho** (ruídos)

P: Ficou pequenininho, foi?
C: (Ruídos)

(56) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
C: I-i cotou um labo a coba
P: Cortou o rabo? E a minha? A minha ta aqui ó
(calado)
P: A tua ta ficando grande?
C: Eu tou **pequeninha**
P: Pequeninha, é?
C: É
C: To ficano **gande**
P: Ta ficando grande?

(57) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
C: O chapéééu
P: Ele usa chapéu é?
C: O cachinho ali ta **gande**. Aquilo ali ta **gande** e (ininteligível)
pequeninho

(58) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
C: Bola lá vê o boneco
P: Bora
C: Bola e aqui (ininteligível)
C: Ruídos
C: Ela assim muito **gande**, muito **maior**
P: Hum
C: Uma bola maior. Ele ta axim. Tabalhá a cabeça do buneco
P: Cabeça
C: Chapéu e o olho... e o olho... ta axim **cheio**, ta **cheio**
P: Ta cheio o que?
C: É assim óia. Não, não e axim não
C: É, é, é axim e é axim
P: Certo. Ah, a cabeça, o corpo, os olhos, né?
C: Os olhos, oto olho
P: Hum
C: E que olho **gande**!
P: É mesmo. Ta pequeno né?
C: É. Fazê Oto

(59) (C-7;0.22 – Durante uma brincadeira)
C: O chapéu
P: Hum
C: O meu chapéu. Meu olho **pequininho**. Oto olho! Gelo
P: Certo

(60) (C-7;1.11 – Leitura da história do Patinho Feio)
P: É aqui ele ta fazendo o quê?
C: Ele tava **quexeno**...
P: Cresceu foi?
C: **Quexeno quexeno**...
C: Acabo

(61) (C-7;1.11 – Durante uma brincadeira)
C: Eu poxo faze uma bola muiito **gande**
P: Cadê a bola grande?
C: Ta **queceno**

Diante desses diálogos – produzidos nos desenhos, nas leituras de histórias e brincadeiras –, pôde-se perceber o quão foi significativa a presença de falhas nos significantes que remetem à ordem de grandeza “*gande*”, “*queceno*”, “*quexeno*”, “*pequenininho*”, “*pequenininha*”¹³ etc. Parecem importantes o movimento e as composições que a criança faz quando produz estas palavras. Algumas vezes a fala da investigadora convoca metonimicamente esses significantes como no diálogo sobre um dos desenhos do menino: “P: **hum, teu pai é grandão, é?** C: eu, eu to **queceno**”. Nesse caso, quando a pesquisadora fala “*grandão*” a criança produz, em resposta, a palavra “*queceno*”. Entretanto, em vários momentos, o menino apresenta esses significantes sem ter conexão aparente com o diálogo que está sendo desenvolvido, causando uma quebra e estranhamento na investigadora. Quando “P” fala, durante a produção de outro desenho da criança: “Como é o nome do teu pai? P: Sabe não o nome dele? Tu chama ele como?” a criança responde: “O cabelo dele é **gande!**”. Quando está sendo falado acerca do chapéu, durante uma brincadeira: “C: O chapéééu P: Ele usa chapéu é?” A criança fala: “O cachinho ali ta **gande**. Aquilo ali ta **gande e pequenininho**”.

É relevante pontuar que a referida quebra/estranhamento é causado pela insistência em que isto ocorre, e pela variabilidade de sentidos que essas produções podem assumir. Além disso, a criança, grande parte das vezes, convoca e insere o pronome *eu* durante o diálogo, sem ter aparentemente sentido. Ou seja, nas produções mencionadas “C” refere-se a ela própria quando produz esses significantes, sem se referir à figura que está sendo evidenciada no diálogo, nos livros infantis/desenhos/brincadeiras. Há passagens que deixam claro esse enigma, como no momento em que a criança fala sobre um de seus desenhos: “P: hum, teu

¹³ Os termos “*pequenininho*” e “*pequenininha*” não provocam estranhamento em sua composição interna, mas pela sua relação com outros termos, ou pela sua insistência.

pai é grandão, é? C: **eu, eu tô queceno**". "P: isso é cabelo, é? C: i **meu** cabelo é muito **gande, gande...**" Como também, durante a leitura de histórias: "P: O senhor ta fazendo o que por aqui? C: **E tou mai grande**. Repale. **Eu quexi**". "P: Hum.... ta tão gostoso esse sorvete né João? C: **E tô queceno, queceno**, (ininteligível) ficano **maior, maior, maior**". "C: I-i cotou um labo a coba. P: Cortou o rabo? E a minha? A minha ta aqui ó (calado). P: A tua ta ficando grande?. C: **Eu tou pequenininha**. P: Pequeninha, é?. C: É. **Tô ficano gande**". "C: O chapéu. P: Hum. C: O meu chapéu. **Meu olho pequinininho**. Oto olho! Gelo".

Nesse contexto, vale retomar/ressaltar ainda que esses significantes, que remetem à ordem de grandeza, apareceram de forma persistente durante a elaboração dos desenhos da criança. Em um primeiro, o menino desenha seu pai, com um cabelo alto, afirmando que: "O cabelo dele é gande!". "Oh, o cabelo! Ta gigante". Logo ao lado, faz ele próprio de forma bastante semelhante à figura paterna – só que menor –, inclusive com o cabelo grande também. Após, desenha sua mãe afirmando que ela é pequena e ao lado, seu irmão mais novo. Em um outro desenho, a criança faz sua casa, dizendo que "é gande" e dentro desta, faz o pai, próximo à mãe e, ao lado dela, ele próprio, afirmando que: "eu, eu to quexeno". Por último, faz o irmão bem pequenino.

Após essas considerações, será realizada, a seguir, uma discussão dos pontos/aspectos que mais se destacaram nos dados.

5 DISCUSSÃO DO CASO

Segundo Lier-De Vitto e Arantes (1998) colocar em discussão a fala da criança envolve abordar a singularidade/particularidade desta fala, mas, sobretudo, significa considerar o efeito que ela provoca no outro investigador. Ou melhor, produzir um dizer sobre a fala, inclusive a sintomática, envolve particularizá-la e incluir o outro, discutir efeitos que essa fala provoca em sua escuta.

Vários foram os efeitos produzidos pela fala enigmática da criança na investigadora, os quais foram vivenciados, basicamente, em dois momentos: 1) diante da fala *in vivo*, e 2) em contato com os dados já transcritos e com os desenhos.

Diante da fala *in vivo* a investigadora foi tomada por sentimentos de perplexidade, incompreensão, por uma escuta com dificuldade frente a segmentos estranhos e peculiares. Produções infantilizadas, com poucas construções de frases, vocabulário pobre e várias incógnitas marcavam a fala de João, demonstrando o atraso¹⁴ na expressão da linguagem. Um caso/marca muito singular, o qual passava a impressão de que havia um descompasso entre a fala e o corpo, parecendo que a criança – em torno dos sete anos de idade – estava pronta para falar de uma forma homogênea, sistemática (em termos perceptuais, biológicos), não havendo nada

¹⁴ Cerqueira (2005) realizou um apanhado teórico acerca do que a literatura afirmava sobre o conceito de retardo/atraso de linguagem e observou que esse quadro clínico ainda é envolto de grande nebulosidade, pois as questões que dizem respeito à sua etiologia e etiopatogenia permanecem sem resposta – oscilando entre causas cognitivas e/ou emocionais – sendo uma categoria nosológica que abriga manifestações lingüísticas muito heterogêneas, que não se enquadram em deficiência auditiva, fissura palatina, afasia etc. É um quadro clínico abrangente, pois inclui crianças de diferentes faixas etárias: a) que não falam, b) com desenvolvimento peculiar de linguagem, c) crianças muito pequenas que falam pouco. Entretanto, em suas considerações, essa autora pontuou que o atraso de linguagem se refere a uma lentidão no aparecimento de linguagem, que não se reduz a um critério cronológico, mas que aponta para um descompasso entre a fala da criança e o corpo que fala, diz de um desconhecimento sobre o porquê ela – a fala – acontece assim e de uma impossibilidade de fazê-la ser outra.

aparente que a impossibilitasse, uma vez que tinha condições e se expressava de várias formas: através das brincadeiras, contato com as histórias, entretanto apresentava manifestações assistemáticas da fala, com falhas em diversos momentos. Muitas vezes, João ficava quieto, preso em uma brincadeira e/ou “leitura singular de histórias” solitário, que excluía e desconcertava a investigadora diante do silêncio inquietante.

Lier-De Vitto (2001, apud CERQUEIRA, 2005, p.41 e 42) teoriza sobre esse assunto do descompasso entre a fala e o corpo, afastando-se do apelo à cronologia para entendimento da fala com atraso/retardo, quando afirma que:

[se]... é a faixa etária que acaba decidindo pelo que não deveria estar mais ocorrendo é porque **a fala está em desacordo com o corpo que fala, que repete, que não ‘passa a outra coisa’** (ALLOUCH, 1994). É a [...] imbricação singular que parece afetar a escuta – indissociação entre o corpo que fala uma fala e uma fala que fala (d)esse corpo (grifos meus).

Era justamente esse desacordo entre a fala de João e o corpo que falava que chamava mais atenção da investigadora, pois percebia que a criança estava enlaçada ao outro pela via do simbólico, mas expressava a linguagem oral de uma forma muito singular, o que provocava o efeito de estranhamento devido a composições peculiares de significantes.

É importante colocar, entretanto, que após vários contatos com a fala *in vivo*, depois de alguns encontros com a criança, a investigadora passou a compreender em alguns momentos a fala manifestada pelo menino, mesmo ainda com dificuldade de enfrentar e entender a particularidade dessa fala.

Em um segundo momento, o de contato com a fala transcrita, a pesquisadora inicialmente em uma fase descritiva, observou, como já visto, que a criança apresentava como principais erros, as trocas e a omissão de alguns fonemas. Dentre as trocas, a que predominou foi a de fonemas com som de s pelo x, como

nas palavras “*xei*”, “*axim*”, “*quexeu*” etc. e nas omissões predominaram as dos fonemas *r* e *s*, como nas palavras “*coeu*”, “*baulho*”, “*goto*” etc. Além disso, ocorreram alguns outros tipos de erros como omissão de parte de palavras e produções insólitas, que marcaram a singularidade da fala de João.

Após leituras dos dados, a investigadora percebeu uma imensa variabilidade nos erros apresentados pela criança, como já foi anteriormente colocado. Em alguns momentos o menino produzia a palavra de forma correta e em outros expressava a mesma palavra, ou ainda palavras semelhantes de forma errada. Havia instantes em que falava: “*sol*”, “*sim*”, “*subiu*”, em outros produzia: “*xol*”, “*xim*”, “*xubiu*”, pronunciava o fonema *d*, “*deubando*”, “*coendo*”, já em outros falava: “*subino*”, “*tomano*”, “*fazeno*”, como discutido antes, na parte de análise dos erros de forma mais detalhada.

Diante dessas observações, a investigadora foi lançada a pensar que essa heterogeneidade de erros/falhas apresentados pela criança não poderia ser reduzida a uma dificuldade de ordem biológica, perceptual, articulatória, pois não há como verificar uma regularidade, previsibilidade dos tropeços produzidos. Algo que parece apontar para uma dificuldade de outra natureza.

De acordo com Lier-De Vitto (2003, apud CATRINI, 2005, p.9) as manifestações patológicas:

[...] os sintomas na linguagem são produções enigmáticas, irreduzíveis a movimentos desajeitados do aparelho fonador, nem as realizações audíveis de uma ação interna/mental, de falsas analogias ou inferências [...] Os sintomas na linguagem excedem o orgânico, eles expõem o falante em sua falha.

Faz-se necessário destacar, também, que João apresentou algumas manifestações orais bastante singulares e enigmáticas, como em alguns diálogos (5), (6) e (7), que não são passíveis de classificação e que podem ser indicativos de falas entendidas como patológicas, no sentido usado por aquela autora.

Nessa tentativa de interpretação/apreensão da singularidade de uma trama de significantes, a investigadora foi tomada pela surpresa de mais um indicador de que os erros na fala da criança não se reduziriam a uma dificuldade de articulação de fonemas, que foi a semelhança entre alguns aspectos da fala da criança com a da mãe. Vale lembrar que um deles refere-se a trocas de fonemas com som de s pelo x e a omissão do fonema *d*, inclusive na mesma palavra: “*tomano*”¹⁵ na fala de ambos. O outro aspecto diz respeito à entonação, o tom e a melodia expressada na fala dos dois, algo bastante visível em vários momentos dos encontros com a criança e durante a entrevista com a mãe.

Nesse sentido, pode-se inferir que a criança parece ter colado nos tropeços/falhas da fala da mãe, pois há um retorno dessa fala/obstáculo na da criança. Como diz Arantes (2004), as falas sintomáticas/patológicas exprimem a prisão do sujeito numa falta ou falha que o impedem de *passar a outra coisa*.

Faz-se necessário retomar/pontuar que, nos momentos iniciais da trajetória de aquisição de linguagem do *infans*, este passa por um processo fundante/determinante conhecido como especularidade, o qual consiste na incorporação pela criança de parte ou de todo enunciado do outro falante – representante da língua. O sujeito fica alienado na fala do outro, ocorrendo uma indiferenciação entre a fala de ambos. Entretanto, essa fase inicial tende a ser superada para que o infante possa escutar e reconhecer, posteriormente, a sua própria fala. Mas, em casos patológicos há ainda uma continuidade e uma presença maciça de especularidade na fala da criança (ARANTES, 2001).

¹⁵ Como já referido anteriormente, em nota de pé de página (8), esse poderia ser um dos casos de *variação lingüística*, entretanto, não está sendo tratado de uma classificação *a priori* e excludente de erro sintomático separado, nesse caso, de outras categorias de falhas, como aquelas que se incluem na classe de *variações lingüísticas*. O próprio conceito de sintoma adotado, como visto, não permitiria uma tal classificação e, portanto, quebraria a referida classificação excludente. Nessa perspectiva, o que mais importa é o enlace do outro pela via do simbólico que o conceito de sintoma, ou de erro sintomático, indica.

Diante disso, parece que João ainda apresenta uma certa colagem/alienação em alguns aspectos/tropeços da fala da mãe, tendo uma presença significativa de especularidade, via entonação e trocas, e omissões produzidas. Entretanto, é importante ressaltar que, de certa forma, João tem sua própria fala, pois não há um retorno da fala da mãe na fala dele sempre do mesmo modo: ora ele acerta ora ele erra as mesmas palavras; inclusive as trocas do $s \rightarrow x$ não aparecem na mesma posição da palavra, por exemplo, João apresenta esse erro no início ou meio da palavra (*xol*, *ixo*), enquanto que a mãe expressa no fim (*atravéx*, *trêx*).

Ainda nesse momento de discussão dos dados, algo que chamou atenção da investigadora foi a presença maciça e insistente dos significantes *grande*, *pequeno* e *crescendo* nas produções orais de João, sendo estes apresentados com falhas, por meio de trocas $c \rightarrow x$ e omissão de fonemas, como por exemplo “*gande*”, “*quexeno*”. Algo que também foi evidenciado, como visto, na própria produção dos desenhos¹⁶, quando a criança elabora graficamente em um deles, primeiramente, seu pai com um cabelo alto, crescendo para o sentido superior da folha, destacando em suas palavras: “o cabelo dele é gande” [...] “Ta gigante!”. Depois faz ele próprio ao lado da figura paterna, com o cabelo da altura do cabelo do pai, logo após, a mãe e o irmão, afirmando que ambos são pequeninos. Em um outro desenho, o menino produz sua casa, com alguns detalhes: porta, janela, afirmando que esta é “gande”, logo após ele próprio, muito semelhante à figura paterna, só que menor; sua mãe, ao seu lado; seu pai, próximo à mãe e, do seu outro lado, seu irmão, muito pequeno (anexo D).

É importante a maneira como os referidos significantes se combinam durante o diálogo (tanto na leitura de histórias, quanto na elaboração dos desenhos e

¹⁶ É interessante destacar que a elaboração e organização gráfica dos desenhos são bastante precárias e confusas, sobretudo, no primeiro desenho em que a criança faz muitos rabiscos, tornando incompreensível grande parte do desenho.

brincadeiras): ora a fala do outro-investigador convoca metonimicamente essas palavras, como, por exemplo, em um dos desenhos: P: “hum teu pai é **grandão**, é?” e C: “eu, eu to **queceno**”, quando a pesquisadora produz a palavra *grandão*, a criança responde *queceno*. Em um outro diálogo, durante uma leitura P: “A tua ta ficando **grande**?” (referindo-se à cobra) a criança responde: “Eu tou pequinininha” [...] “To ficano **gande**”. Entretanto, em vários momentos a fala da criança, no uso desses significantes, causa uma quebra, ruptura na lógica da conversação, causando na investigadora sentimentos de perplexidade e estranhamento. Em um dos diálogos durante um desenho, a pesquisadora pergunta “Como é o nome de teu pai? [...] Tu chama ele como?” e a criança responde: “O cabelo dele é **gande**” sem ter uma conexão clara com o enunciado anterior. Em outro diálogo, a investigadora está falando, durante uma leitura de história, sobre um sorvete: P: “hum...ta tão gostoso esse sorvete, não é João?” e ele diz: “E to **queceno, queceno**, ficano **maior, maior, maior**”.

Outro aspecto relevante nessa discussão de quebra/barra nesses diálogos diz respeito ao fato de João, muitas vezes, inserir o pronome pessoal *eu*, durante a conversação, sem ter um sentido aparente, conexão clara com o enunciado anterior do diálogo. Nas seguintes passagens, essa quebra fica evidente: “P: hum, teu pai é *grandão*, é? C: **eu ,eu tô queceno**”. “P: Hum.... ta tão gostoso esse sorvete né João? C: **E tô queceno, queceno**, (ininteligível) ficano **maior, maior, maior**”. “C: l-i cotou um labo a cobra. P: Cortou o rabo? E a minha? A minha ta aqui ó (calado). P: A tua ta ficando grande?. C: **Eu tou pequenininha**. P: Pequenininha, é?. C: É. **Tô ficano gande**”. “P: O senhor ta fazendo o que por aqui? C: **Etou mai grande**. Repale. **Eu quexi**”.

Chama atenção a insistência e o apelo que a criança faz através de suas manifestações: “eu to queceno”, “to ficano gande”, “ficano maior, maior, maior”, “repale. Eu quexi”. Segundo Catrini (2005), o sintoma enquanto repetição diz de uma insistência/persistência de algo que se manifesta sem fim, algo que é reconhecido como “fora de tempo”. O que pode ser percebido nessas manifestações singulares de João.

Levando em conta a história dessa criança, a fala da mãe e o discurso dos profissionais de psicologia e fonoaudiologia, pode-se inferir que esses significantes podem assumir diversos sentidos, considerando-se o caráter equívoco/a marca simbólica do sintoma. Pode estar representando o próprio desenvolvimento de João: “Etu mai **grande**. Repale. Eu **quexi**”. Não só desenvolvimento físico, corporal, mas também da fala com a possibilidade de uma interação maior com o outro. Além disso, é relevante a comparação que o menino faz com as figuras parentais: pai “*gande*”, mãe “*pequinininha*” e ele “*queceno*”. Pode ainda estar simbolizando um contraponto, uma resposta à fala da mãe, pois, em seu próprio discurso, estavam presentes vários significantes que remetiam a dificuldades/atrasos do filho: “nasceu antes dos nove meses [...] vivia doente [...] passou dias para ele pegar peso [...] passou quase dois anos para poder andar e com três anos de idade não falava nada”.

Um contraponto também à própria fala das profissionais que relataram que, assim que chegou para iniciar o tratamento, João “não interagira com o outro [...] não chorava [...] não se expressava [...] apesar de ter todo o instrumental para desenvolver a fala [...] era como se tivesse tudo atrasado”. Uma criança que era vista pela mãe como um bicho, antes de nascer. Vale ressaltar que o bicho (animal), no dicionário, é conceituado como um ser organizado que vive, sente e se move, um

ser vivo irracional e ainda, em um sentido pejorativo, uma pessoa ignorante, que não sabe (ROCHA, 1996).

Diante dessas considerações serão lançados alguns questionamentos: como um bicho, um ser irracional, que não sabe, pode/deseja falar na linguagem dos humanos? Que possíveis influências uma criança que é concebida como um bicho pelos próprios pais pode ter em sua constituição subjetiva?

É interessante que, após o início do tratamento com a fonoaudióloga e com a psicóloga, a partir do investimento dos pais em seu próprio filho, além de uma mudança na forma deles agirem, portarem-se e até se vestirem, de terem um espaço para falarem acerca dos seus sentimentos pelo rebento, parece ter aberto uma possibilidade para a manifestação da fala da criança. Esta podendo expressar em seus desenhos o seu apelo em relação às figuras parentais e em seus diálogos quando insiste em frases como: “Repali. Eu quexi... To ficano maior, maior, maior”, podendo falar, mesmo com suas falhas/tropeços e interagir com o outro.

Esses foram os efeitos causados na investigadora pelo mergulho na fala singular de João. De acordo com Dumézil (1989/92 apud CATRINI, 2005), como visto, a marca do caso, efeito do caso provocado no investigador que lhe permite distingui-lo dos demais, seria vislumbrada em uma interpretação, mas como algo que rompe, perfura, corta. Sublinha. Tira, traça, escreve, tacha, barra. Mata também e separa. Algo que sempre remete à relação, interpretação e, ao mesmo tempo, a rompimento, obstáculo.

Esses sentimentos e ações foram vivenciados durante o acompanhamento das manifestações de João, pois, em um primeiro momento, a investigadora teceu considerações/interpretações sobre a composição singular dos significantes, das trocas e omissões de fonemas. Posteriormente, o caso com sua marca peculiar

possibilitou que a pesquisadora retornasse a alguns significantes como: “*gande*”, “*quexeno*” presentes na fala da criança e a outros significantes como: “vivia doente [...] passou quase dois anos para poder andar e com três anos de idade não falava nada”, na fala da mãe, bem como a algumas trocas ($s \rightarrow x$ nas palavras: “*trex*”, “*vezex*”, “*atravéx*”) e omissões semelhantes tanto na fala da mãe, quanto na da criança, observando que: a) a linguagem que parecia privada entre a mãe e o filho – via entonação, trocas e omissões de fonemas semelhantes – não era tão reservada assim, pois a troca predominante $s \rightarrow x$ era diferente na mãe e na criança, inclusive as trocas não apareciam na mesma posição da palavra; por exemplo, João apresentava esse erro no início ou meio da palavra (“*xol*”, “*ixo*”), enquanto que Maria expressava no fim (“*atravéx*”, “*trêx*”); b) Os significantes “*gande*”, “*quexeno*” reapareciam na fala da criança durante os diálogos e produções de desenhos, mas de forma oposta ao que aparecia no discurso da mãe quando esta se referia, em grande parte de suas palavras, ao atraso/deficiência na fala, no andar, no próprio processo de alimentação de seu filho. Significantes esses que parecem apontar para uma dificuldade na relação com o outro.

Esse processo estaria indicando o fato de a investigadora, em torno de significantes que se destacaram em vários momentos, ter estado sempre no movimento de tecer/construir, reconstruir, interpretar o caso, durante o contato intenso com as produções singulares de João, mas, ao mesmo tempo, atenta às rupturas que a sua marca poderia provocar naquele tecido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, serão levantados/retomados alguns pontos considerados fundamentais sobre a singularidade do caso, a partir dos efeitos provocados na investigadora pelo mergulho nos dados. Vale lembrar, no que concerne à *marca do caso*, que: *não se trata de algo que possa ser relacionado ao campo do significado/substância, mas de uma afetação significativa que, quando tem uma força de interrogação, mobiliza um desejo de relato ou uma escrita*. Sob esse prisma, serão abordados, sucintamente, três aspectos que dirigiram a discussão acerca da fala sintomática e que compuseram os objetivos desta Dissertação.

1) Funcionamento Lingüístico

Partindo da proposta de que o sintoma é simbólico, é significativo, acompanhou-se o funcionamento lingüístico, processos metafóricos e metonímicos apresentados pela criança, por meio do contato com as trocas e omissões de fonemas e composições estranhas de significantes, principais erros produzidos. As substituições metafóricas se destacaram durante alguns episódios, como em um acerca da cobra: “C: I-i cotou um labo a coba. P: Cortou o rabo? E a minha? A minha ta aqui ó (calado). P: A tua ta ficando grande? C: **Eu tou pequenininha**. P: Pequenininha, é? C: É. Tô ficano gande”. Nesse caso, João realizou uma substituição da palavra *grande* produzida pela pesquisadora, pela palavra *pequenininha*, quando expressou “Eu tou pequenininha”, inclusive fazendo uma outra troca no que se refere ao gênero, pois o fonema *a* da palavra *pequininha* vem da cobra, substantivo feminino, em vez de produzir “Eu tou pequeninho”, referindo-se a ele próprio, que é do gênero masculino. Uma outra metáfora manifestada pela

criança está contida em um outro episódio: “P: Hum.... tá tão gostoso esse sorvete né João? C: **E tô queceno, queceno**, (ininteligível) ficano **maior, maior, maior**”. Nesse diálogo, o menino faz uma substituição que aparentemente não tem sentido, quando produz um enunciado com os significantes “*crescer*” e “*ficar maior*”, diante de um questionamento sobre o sabor do sorvete.

Quanto aos processos metonímicos, destacou-se o retorno da fala da mãe na fala da criança, através dos significantes *crescer*, *grande*, *pequeno*. Esses significantes retornaram metonimicamente na fala da criança, mas com diferença, com substituições metafóricas, como nos exemplos acima. Enquanto a mãe produzia, em seu discurso, falas negativas no que se refere a esses significantes, como a dificuldade de crescer, por exemplo: “... passou quase dois anos para poder andar e com três anos de idade não falava nada”, a criança retomava em sua fala significantes que demarcavam um apelo “**E tô queceno, queceno**, (ininteligível) ficano **maior, maior, maior**”.

2) Posição Lingüística ocupada pela criança com falas sintomáticas, de acordo com a teoria de De Lemos

Com base no acompanhamento dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, no próprio funcionamento lingüístico da criança, tendo como referência a teoria de De Lemos, talvez se possa considerar que, no caso desse sintoma de linguagem, haveria uma imbricação das três posições ocupadas pela criança frente à língua, assumindo, pois, uma posição singular/particular.

Pode-se indicar que o sujeito estaria ocupando a primeira posição, porque faz retornar em sua fala a fala da mãe e da investigadora, sendo esta última, em muitos momentos dos diálogos, a propulsora do encadeamento das manifestações verbais da criança, por meio de interpretação da fala do sujeito. Entretanto, parece que João

estaria, também, na segunda posição, pois o retorno de fragmentos da fala da mãe e da investigadora em sua fala ocorre com diferenças e substituições, que implicam o domínio do processo metafórico, resultando, por vezes, produções estranhas, como já visto nas discussões do caso. Ao mesmo tempo, pode-se anunciar que a criança estaria ocupando a terceira posição, já que parece se escutar quando faz apelo para que o outro a escute (“Repali. Eu quexi... Tô ficano maior, maior, maior”).

Faz-se necessário ressaltar que De Lemos, em sua teoria, pontua que durante o processo de aquisição de linguagem da criança, a qual não apresenta obstáculos, as três posições são inseparáveis e estão presentes em todo o percurso lingüístico, havendo em alguns momentos o domínio de uma delas em relação às outras duas. Tomando como ponte as considerações da referida autora, vale notar que, nesse caso do erro/fala sintomático(a), a imbricação entre as posições é tamanha e peculiar, que torna difícil inferir a dominância de uma das posições, parecendo, sim, que a criança teria assumido uma posição muito singular diante da língua.

3) Possível articulação entre a fala sintomática e algumas dificuldades nas relações familiares, na constituição subjetiva da criança.

Através da composição singular dos significantes apresentados pela criança, pôde-se apreender possíveis relações entre a falha/dificuldade na fala sintomática/patológica e os obstáculos na constituição subjetiva, relações familiares de João. O significante nuclear (*gande, pequeno, quexeno*) produzido na fala e nos desenhos da criança apontou para um significante também nuclear na fala da mãe sobre a criança (*dificuldades/deficiências no andar, falar, comer*), embora pelo caminho inverso, pela via da negação. A mãe realça a dificuldade de crescer e o filho insiste que “eu tou quexeno”. Essa relação entre os significantes da fala da mãe

e os significantes da fala da criança, ou seja, essa densidade significativa, segundo Lier-De Vitto (2001), somente indica, sugere, no presente trabalho, um obstáculo na constituição subjetiva da criança. As restrições e limitações desta pesquisa apenas permitiriam falar sobre uma sugestão, em virtude de a investigadora não ter assumido o papel de psicoterapeuta de João, e sim de uma pesquisadora com vistas a investigar a qualidade da fala sintomática produzida por uma criança, levando-se em conta o contexto da história de vida da mesma.

Vale ressaltar ainda que as questões supracitadas referem-se a *marcas do caso* que se destacaram durante a construção das considerações deste trabalho, levando-se em conta os sujeitos, tanto a pesquisadora frente à peculiaridade dos dados, quanto à própria criança investigada, na relação com o seu sintoma na fala. Nessa perspectiva, a *marca do caso*, na concepção aqui utilizada – na qual se destaca a sua função significativa – seria aquilo que permite apreender o sentido/significado do sintoma, na medida em que possibilita, ao mesmo tempo, tecer o caso na sua singularidade, mas autoriza o rompimento desse tecido, abrindo brechas para que se possa vislumbrar aspectos da constituição subjetiva da criança através do sintoma, ou melhor, do que se assumiu chamar de erro/fala sintomático(a)/patológico(a).

Para finalizar, pode-se considerar que é no momento em que se aprecia “o sentido do sintoma”, segundo Freud (1916), que se pode assumir o que Lacan diz: trata-se da prevalência da função significativa em relação aos sintomas. É, segundo Laurent (1992), a condição constituinte que Freud impõe ao sintoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição clínica de linguagem.** Tese de Doutorado (não publicada). São Paulo: PUC, 2003.

ARANTES, L. As múltiplas faces da especularidade. In: **Letras de Hoje**. Curso de Pós-Graduação em Letras PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, setembro de 2001.

_____. Erro sintomático (ou não): a questão diagnóstica. In: **Letras de Hoje**. Curso de Pós-Graduação em Letras PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, setembro de 2004.

BRUNER, J. Celebrando a divergência: Piaget e Vygotsky (J. T. R. Falcão, Trad.). In: **Human Development**. New York: New York University, 1997.

CARMICHAEL, L. **Manual de psicologia da criança.** São Paulo: EPU, 1975.

CARVALHO, G. M. M. **Erro de pessoa:** levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem. Tese de Doutorado (não publicada). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CARVALHO, G.; AVELAR, T. O erro e o diálogo: levantamento de questões em aquisição da linguagem. **Anais da XVIII Jelne**. Porto Alegre, 2001.

CASTORINA, J. A. **Psicologia genética:** aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CATRINI, M. **A marca do caso:** singularidade e clínica de linguagem. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CERQUEIRA, C. **Clínica de linguagem**: interrogações e pontuações sobre retardo de linguagem a partir do atendimento de uma criança. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

DE LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 2002.

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem**: parte II. Relatório Científico, UNICAMP, 1999.

_____. **Processos metafóricos e metonímicos**: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da linguagem. Trabalho apresentado no The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologia. Trento, 1997.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade (1926)**. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **O Sentido do Sintoma (1916)**. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUERRA, A.; CARVALHO, G. **Interpretação e método**: repetição com diferença. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT-press, 1992.

KUPFER, M. C. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipionne, 1989.

LAURENT, E. **Lacan y los discursos**. Buenos Aires: Manantial, 1992.

LIER-DE VITTO, M. F. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **As margens da lingüística: falas patológicas, a história de desencontros**. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, ALAB. PUC - São Paulo, outubro de 2004.

_____. Falas sintomáticas: um problema antigo, uma questão contemporânea. In: **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

_____. Sobre o sintoma – déficit de linguagem, efeito da fala do outro, ou ainda...? In: **Letras de Hoje**. Curso de Pós-Graduação em Letras PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, setembro de 2001.

_____.; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. In: **Letras de Hoje**. Curso de Pós-Graduação em Letras PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, junho de 1998.

PIAGET, J. A Linguagem e as Operações Intelectuais. In: Ajuriaguerra, J.; Bresson, F.; Fraisse, P.; Inhelder, B.; Oleron, P. (orgs.) **Problemas de Psicolinguística**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

QUINET, A. **A Descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ROCHA, R. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 1996.

ROCHA, Z. **Freud: aproximações**. Recife: Imprensa Universitária da UFPE, 1993.

_____. **Introdução à Psicanálise Freudiana**. (Apostila utilizada em sala de aula) Recife, 1973.

SAUSSURE, F. O Valor lingüístico. In: **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

ANEXOS

Anexo A – Roteiro da Entrevista com Fonoaudiólogo

Nome:

Formação/Tempo:

Período de trabalho com crianças/especificamente com a criança investigada:

1. Nome da criança:
2. Idade:
3. Falar um pouco da história de vida da criança.
4. Descrever o tipo de dificuldade de fala e possíveis hipóteses sobre os motivos desta patologia apresentada pela criança.
5. Em sua opinião, teria alguma relação entre essa dificuldade e a relação familiar da criança?

Anexo B – Roteiro da Entrevista com Psicólogo

Nome:

Formação/Tempo:

Período de trabalho com crianças/especificamente com a criança investigada:

1. Nome da criança:
2. Idade:
3. Falar um pouco da história de vida da criança/questões afetivas/relação familiar.
4. Como percebe essa dificuldade na fala? Como a criança expressa esta?
5. Em sua opinião, teria alguma relação entre essa dificuldade e a relação familiar da criança?

Anexo C – Roteiro da Entrevista com os Pais

1. Solicitar aos pais que relatem acerca da história de vida da criança:

- a) Gravidez da mãe;
- b) Nascimento;
- c) Primeiros anos;
- d) Como é a relação com os pais, com os irmãos;
- e) Como é o seu comportamento em casa, na escola;
- f) As brincadeiras.

2. Resgatar a história da dificuldade na fala da criança:

- a) Quando a criança começou a falar;
- b) Como a criança começou a falar; como ela se expressava no início e como se expressa atualmente;
- c) Que tipo de dificuldade a criança apresenta na fala;
- d) Quando os pais começaram a perceber essa dificuldade;
- e) Em que momentos a criança expressa mais esta dificuldade; existem situações em que isto acontece com maior frequência;
- f) Qual a possível explicação que eles imaginam para a dificuldade na fala da criança;
- g) Quando e por que sentiram a necessidade da criança fazer tratamento fonoaudiológico;
- h) Quando e por que sentiram a necessidade da criança fazer tratamento psicológico.

Anexo D – Desenhos





