



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

FERNANDO ANTÔNIO DE BARROS GÓES

**“EU FALO NO TEU DIZER PARA DIZER QUEM SOU:
um estudo sobre aquisição de linguagem com criança abrigada em instituição
governamental”**

**Recife
2009**

FERNANDO ANTÔNIO DE BARROS GÓES

**“EU FALO NO TEU DIZER PARA DIZER QUEM SOU:
um estudo sobre aquisição de linguagem com criança abrigada
em instituição governamental”**

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

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

**Recife
2009**

Góes, Fernando Antônio de Barros

“Eu falo no teu dizer para dizer quem sou : um estudo sobre aquisição de linguagem com criança abrigada em instituição governamental” / Fernando Antônio de Barros Góes. – Recife: O Autor, 2009.

219 folhas : il., gráf.,

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2009

Inclui: bibliografia, anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Aquisição de linguagem. 3. Lingüística. 4. Interacionismo – Lingüístico. 5. Psicanálise. I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. UFPE
ed.) BCFCH2009/15
CDD (22. ed.)**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernando Antonio de Barros Góes


Eu Falo no teu Dizer para Dizer quem Sou: um estudo sobre a aquisição de linguagem com criança abrigada em instituição governamental.

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

Aprovado em: 31 de março de 2009

Banca Examinadora

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

Assinatura: 

Profa. Dra. M^a de Fátima Vilar de Melo
Instituição: UNICAP

Assinatura: 

Prof. Dr. Marcus Tullio Caldas
Instituição: UNICAP

Assinatura: 

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

Assinatura: 

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Dedico este trabalho,

À Fernanda, minha companheira, por seu amor, pela cumplicidade e por fazer concessões, assumindo sacrifícios para compartilhar comigo, também, os momentos árdusos dessa jornada.

Aos meus filhos, Rafaela, Juliana, Fernando F^o, Rodrigo e Filipe pela incondicionalidade do apoio e pela certeza de sermos e de estarmos sempre unidos com e pelo amor.

Aos meus netos, Lucas, Laura, Gabriel e à Maria Clara, que ainda estão por vir, dádivas divinas.

Às crianças da Casa de Carolina, de modo especial, à Anauã, Gabriel, Itamar, Moisés, Letícia, Pedro, Fernando, Carol e Herbert, com votos de um novo amanhã, seguro e repleto de boas realizações.

A todas as crianças cuja facticidade com que foram lançadas à vida, tenha levado-as ao encontro do infortúnio, com o meu profundo desejo de superação e felicidade.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Glória Carvalho, pela atenção e disponibilidade com que me acompanhou nessa caminhada, sempre demonstrando confiança na minha capacidade de produzir, como também pelo seu empenho e dedicação para proporcionar o melhor alcance de resultados nesse aprendizado. Permanecerá sempre em mim a admiração que cultivou com sua seriedade e competência profissional, bem como a boa impressão de sua singular serenidade e refinada educação pessoal, que sempre se expressaram, espontaneamente, no seu modo de ser.

Ao Profº Dr Jorge Falcão (UFPE) e a Profª Drª Nanette Frej (UNICAP) pelas importantes contribuições durante a Banca de Qualificação, as quais proporcionaram, de forma direta, substanciais enriquecimentos às formulações deste estudo.

A todos os professores e, também, a todos os funcionários que compõem o Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pela oportunidade de convivência e de aprendizado que marcaram, de forma significativa, a minha vida pessoal e profissional.

A todos os meus colegas de curso, pela companhia nessa jornada e pela harmonia com que conseguimos superar todos os desafios, consolidando bons relacionamentos.

A todos que compõem a “Casa de Carolina”, o meu profundo agradecimento, por tudo que me foi proporcionado para que este estudo pudesse ser realizado. Agradeço também, de modo especial, a Augusta Linhares por sua inestimável colaboração e apoio.

Ao CNPq e a CAPES pelo investimento que possibilitou a produção desta pesquisa.

TRADUZIR-SE

**Uma parte de mim é todo mundo:
outra parte é ninguém: fundo sem fundo.**

**uma parte de mim é multidão:
outra parte estranheza e solidão.**

**Uma parte de mim pesa, pondera:
outra parte delira.**

**Uma parte de mim é permanente:
outra parte se sabe de repente.**

**Uma parte de mim é só vertigem:
outra parte, linguagem.**

**Traduzir-se uma parte na outra parte
- que é uma questão de vida ou morte -
será arte?**

Ferreira Gullar

FERNANDO, F. A. B. **Eu falo no teu dizer para dizer quem sou: um estudo sobre aquisição de linguagem em criança abrigada em instituição governamental.** 2009. 219f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a abordar o processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva, considerando posições subjetivas – e mudanças de posição – do *infans* (*enquanto colocado na condição de sujeito*) frente à língua (*Outro*), ou seja, a relação do sujeito com o campo do “*Outro*”. Para tanto, baseou-se no quadro teórico do Interacionismo Lingüístico de De Lemos (2002), cujas proposições se fundamentam na Lingüística Estrutural européia e na Psicanálise de linha francesa. Nesta perspectiva teórica, a língua se torna o lugar de constituição, tanto da fala da criança, quanto dela mesma. Nas proposições de De Lemos (*Ibid.*), fica ressaltada a grande importância para a criança da interpretação da mãe (ou do outro que venha a ocupar esse lugar estrutural). Ao levar em conta esses fatos, este estudo procurou ampliar a abordagem do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva quando esse lugar estrutural (*Outro*) é ocupado por outro que não seja a própria mãe da criança, mas sim por alguém que exerça os cuidados maternos. Além disso, procurou dar maior visibilidade a fenômenos da aquisição da linguagem/constituição subjetiva da criança, segundo perspectiva da Psicanálise, tendo sido destacada a noção de *Função Materna*. Portanto, para problematização da pesquisa, foi tomada a situação em que ocorre uma ruptura na díade mãe-bebê, com afastamento entre a criança e a mãe e o surgimento de um novo contexto para a criança (Instituição Governamental que acolhe crianças), no qual ela passa a receber cuidados através de vários *educadores institucionais*. Desta forma, foram colocados os objetivos formulados como questões: 1) Nos processos de interação entre as crianças e os *educadores institucionais*, como ocorre o processo pelo qual o *infans* é capturado pela linguagem e qual a importância *outro/Outro cuidador* nesse processo? Nas interações entre criança e outro, pode o *outro cuidador* ocupar uma posição concebida como “*Função Materna*”? e 2) Podem ser indicadas diferenças e/ou mudanças em posições estruturais da criança e do outro cuidador em relação à língua, considerando que o *lugar estrutural do Outro*, geralmente ocupado pela mãe – conforme proposto por De Lemos (*Ibid.*)- passa a ser ocupado por um *cuidador institucional*? Para abordar estas questões, foram realizados registros videofonográficos contendo os aspectos das interações entre a criança e seu *cuidador*, os quais foram analisados e interpretados através de uma proposta metodológica com base no quadro teórico do Interacionismo Lingüístico de De Lemos e, também, com base na Teoria Psicanalítica. Nas análises dos dados, pôde-se apontar exemplos do processo pelo qual o *‘infans’* é capturado pela linguagem (primeiro objetivo), tendo sido possível assinalar a indicação de que, no referido processo, a cuidadora se encontrava, neste caso específico, *operando a função materna* e, assim, ocupando esse lugar estrutural do *Outro*. Foi possível indicar diferenças e deslocamentos de posições subjetivas (segundo objetivo), tanto da cuidadora quanto da criança, mostrando, dessa forma, que o processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva é extremamente dinâmico, como também que a criança e o adulto, enquanto sujeitos, estão submetidos ao funcionamento da *língua/Outro*.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem, Constituição Subjetiva, Interacionismo Lingüístico, Lingüística, Psicanálise.

FERNANDO, F. A. B. **Eu falo no teu dizer para dizer quem sou: um estudo sobre aquisição de linguagem em criança abrigada em instituição governamental.** 2009. 219f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ABSTRACT

This research aims to deal with the process of language acquisition/ subjective constitution, considering subjective positions – and change of position – of the *infans* (while in a condition of a subject) toward the language (“*Other*”), in other words the relationship between the subject and the “*Other*” field. Though, it was based on the theory board of the Linguistic Interactions from De Lemos (2002), whose positions are founded on the European Structural Linguistic and on Psychoanalysis of French School. At this theory view, the language becomes the constitution place, as on the child’s spoke, as on itself. On De Lemos’ proposes (Ibid.), the mother’s interpretations great importance to the child is highlighted (or the other that becomes to fit this structural place). Considering these facts, this research tried to amplify the comprehension of how to establish the process of language acquisition/subjective constitution when this structural place (*Other*) is fit by other person instead the child’s proper mother, but by someone who does the maternal cares. Beyond this, it looked for more visibility to language acquisition/subjective constitution phenomena of the child, according to the Psychoanalysis view, highlighting the “*Maternal Function*” notion. So, to the research problematic, the situation where occurs a mother-baby diadem broken was taken, with a mother and baby distance and a new context arising to the child (Govern Institution which take care children), where the child receive care from Institutional Educators. On this way, the objectives were placed as questions: 1st) on the children and Institutional Educators interaction processes, how does the process where the child is cached by language occur and what is the *other/Other* protector importance on this process? On the child and *other* interactions, can the *other protector* fit a position concerned as “*Maternal Function*”? and 2nd) Differences and/or changes can be indicated on the structural positions of the child and the *other protector* in relation to the language, considering that the structural place of the *Other*, usually fit by the mother – according to De Lemos’ propose (Ibid.) – becomes to be fit by an *Institutional protector*? To reach these questions, video phonographic registers were realized containing the interaction aspects between the child and its *protector*, which were analyzed and interpreted based on the methodological proposal from the theory board of the Linguistic Interactions from De Lemos and also based on Psychoanalytic Theory. At the data analysis, was possible to point examples of the process where the child is cached by language (first aim), having been possible to highlight the indication that on the referred process, the *protector* where, on this specific case, doing the “*Maternal Function*” and, thus, fitting this structural place of the *Other*. It was possible to indicate differences and moving of the subjective positions (second aim), such form the *Institutional protector* as the child, showing on this way that the process of language acquisition/subjective constitution is extremely dynamic, such as the child and the adult, while subjects, are submitted to the *language/Other* function.

Key-Words: Language Acquisition, Subjective Constitution, Linguistic Interactions, Psycholinguistic, Linguistic, Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A ÁREA DE ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E O <i>INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO</i>	07
1.1 UMA BREVE ANÁLISE RETROSPECTIVA DA PSICOLINGÜÍSTICA	09
1.1.1. Primeira fase da Psicolingüística Estudos com enfoque na perspectiva EMPIRISTA	10
1.1.2. Segunda fase da Psicolingüística Estudos com enfoque na perspectiva INATISTA	13
1.1.3 Fase de mudanças nos Estudos sobre Aquisição de Linguagem Redirecionamentos teóricos e epistemológicos	19
1.1.4. Terceira fase da Psicolingüística Estudos com enfoque na perspectiva INTERACIONISTA	21
a) Estudos com base no Interacionismo Construtivista.....	22
b) Estudos com base no Interacionismo Lingüístico	28
1.2 .O INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO – De LEMOS	36
1.2.1. O interacionismo e os processos dialógicos a hipótese do sócio-interacionismo	41
1.2.2. O interacionismo e os processos metafóricos e metonímicos a hipótese do interacionismo lingüístico	46
2. DESENVOLVIMENTO <i>versus</i> ESTRUTURA	56
2.1 DESENVOLVIMENTO	57
2.1.1 Desenvolvimento como um campo de investigação científica	59
2.1.2 Psicologia do Desenvolvimento: desenvolvimental <i>versus</i> não-desenvolvimental	62
2.2 O CAMPO DO HETERÓCLITO: o paradoxo e o negativo	65

2.3	ESTRUTURA	72
2.3.1	Concepções estruturais sobre a linguagem com base na escola francesa	75
2.3.1.1	A Lingüística Estrutural de Ferdinand de Saussure O signo, a língua e a sua ordem própria	75
2.3.1.2	Os Pólos Metafórico e Metonímico A contribuição teórica de R. JAKOBSON	88
2.3.1.3	Concepções psicanalíticas sobre a linguagem	91
	“O inconsciente fala mais de um dialeto.” (FREUD, 1913)	
	“O Inconsciente é estruturado como linguagem.”(LACAN, 1998)	
3.	O SUJEITO SE CONSTITUI na/pela LINGUAGEM	113
3.1	O Sujeito do Inconsciente	113
3.2	O Sujeito Capturado na/pela Linguagem	117
3.2.1.	O Corpo e a Linguagem	119
3.2.2.	O Estádio do Espelho e a Função Materna.....	125
3.2.3.	O Corpo Pulsional.....	130
4.	METODOLOGIA.....	137
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	142
	PRIMEIRO EPISÓDIO	146
	SEGUNDO EPISÓDIO	160
	TERCEIRO EPISÓDIO	174
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	188
	ANEXOS.....	195

INTRODUÇÃO

Os primeiros cuidados dispensados pela mãe ao filho distinguem-se quantitativa e qualitativamente entre as diferentes culturas, contudo podem ser considerados como uma questão relevante em cada uma delas. Mesmo havendo diferentes formas de cuidados da mãe com o bebê nas diversas sociedades, existe um aspecto comum entre estes que se caracteriza pelo fato de a mãe ser uma pessoa fundamental para a sobrevivência e bem-estar da criança (BORNSTEIN & TAMIS-LeMONDA, 2001).

A importância do *outro* para a sobrevivência e para a constituição subjetiva/aquisição de linguagem do ser humano, que nasce extremamente vulnerável e frágil, é enfatizada por várias teorias do campo da psicologia e da psicanálise, dentre as quais, podem-se assinalar autores tais como: VYGOTSKY (1979); FREUD [1996 - (1914); (1923)]; LACAN: [1998 - (1949)].

Nas proposições teóricas desses autores, especialmente no que diz respeito à linguagem, que é uma característica singular do ser humano e que transpassa todas as atividades da vida do homem, surgem indagações e diferentes formas de como conceber e compreender os fenômenos lingüísticos, notadamente, no que se refere às mudanças em um ser que nasce *não-falante* e que vem a tornar-se *falante da língua materna*.

Tomando por base tais concepções teóricas, podem-se estabelecer, de forma ampla, duas perspectivas distintas acerca da linguagem, quais sejam:

1. No campo da psicologia, a linguagem é concebida enquanto *instrumento de comunicação*, sendo tratada enquanto *função instrumental*, ou seja, é considerada como um objeto exterior ao sujeito, o qual, por sua vez, lhe precede e atua e/ou opera cognitivamente para aprendê-la ou adquiri-la. Nesta perspectiva, sujeito e linguagem situam-se em planos distintos, sendo o

sujeito dotado da capacidade de reflexão e a linguagem, o próprio objeto desta reflexão.

2. No campo da psicanálise, principalmente na vertente teórica lacaniana, a linguagem é concebida enquanto *estrutura*¹, sendo tratada como uma ordem simbólica que possibilita a constituição de um *sujeito falante*. De forma diferente da concepção anterior, aqui, o sujeito é o próprio produto da linguagem, ou seja, ele se constitui **na/pela** linguagem.

Ao eleger como referência esta segunda perspectiva, é possível enfatizar, especificamente, a relevância da interação na díade mãe-bebê para o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, já que a mãe (ou o substituto desta) se configura como uma importante matriz de interpretação que fornece significado à fala da criança, afetando-a radicalmente, enquanto sujeito falante (De LEMOS,1999, 2002).

Em nossa cultura, a mãe, ao interagir com a criança, nos seus primeiros contatos com ela, coloca a inicial “fala infantil” fragmentada em um texto, tirando-a da indeterminação, ofertando-lhe sustentação gramatical e semântica. Explicando de outra maneira, a forma, a intenção e o sentido não estão previamente na criança, mas, para se constituírem dependem das interpretações do outro - geralmente, a mãe (Ibid.,1999, 2002).

Estas concepções sobre a relação mãe-bebê e sobre o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva fazem parte do quadro teórico do “**Interacionismo Lingüístico** proposto por **De Lemos**” (IEL/UNICAMP, 1999,2002)², o qual será utilizado como referência principal para as formulações deste trabalho de pesquisa.

A área de Aquisição de Linguagem reúne estudos e pesquisas com base em diversas perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas. Contudo, todos eles têm em comum o interesse pelas mudanças que são atestadas na fala da criança durante sua

¹ Concepção estrutural de linguagem na perspectiva inaugurada pela obra de Ferdinand de Saussure (1987).

² As principais proposições do quadro teórico formulado por De Lemos (1999,2002) serão demonstradas e analisadas no tópico 1.2.

trajetória que vai da condição de *infante* (não falante da língua materna) à condição de *sujeito-falante*.

No que diz respeito, particularmente, ao *Interacionismo Lingüístico de De Lemos* (2002.) que toma por base as formulações teóricas e conceituais da lingüística Estrutural – Saussure, F. (1987); Jakobson, R. (1971) - e da psicanálise da escola francesa – Lacan, J. (1998), considera-se que *o sujeito se constitui na/pela linguagem*³ e que essas *mudanças qualitativas na fala da criança são mudanças de posição numa estrutura*⁴ de três pólos diferentes que se relacionam entre si, conforme assinalado a seguir:

*(...) essas mudanças foram definidas como mudanças de posição em uma estrutura, no sentido de que não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, na **primeira posição**, pela dominância da fala do outro [nos enunciados da criança], na **segunda posição**, pela dominância do funcionamento da língua e, na **terceira posição**, pela dominância da relação do sujeito [a criança] com sua própria fala. (De LEMOS, 2002, p. 56, grifos da autora).*

Deste modo, no *Interacionismo Lingüístico de De Lemos* (*op. cit.*), a compreensão do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança não contempla a noção de *Desenvolvimento*⁵, conforme proposto pela psicologia, ou seja, não aceita a proposição de que a linguagem é necessariamente assumida como objeto exterior ao sujeito que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos de aprendizagem, e sim adota a noção de *Estrutura*, na qual **o sujeito se constitui na/pela linguagem** de acordo com os referenciais teóricos da lingüística estrutural saussuriana e da psicanálise lacaniana. Desta maneira, possibilita conceber a aquisição de linguagem como:

*(...) um processo de subjetivação definível pelas mudanças de posição da criança em uma estrutura onde a língua, a fala do outro em sua total compreensão são inextricavelmente relacionadas com um **corps pulsional***⁶, isto é, com a criança enquanto um corpo cuja atividade demanda interpretação (De LEMOS, 1999, p. 14-15, grifo da autora).

³ Esta concepção de sujeito que se constitui na/pela linguagem será abordada no Capítulo 3.

⁴ Cf. nota 2.

⁵ Ver Tópico 1.2 e o Capítulo 2.

⁶ “A diferença entre **corpo biológico** da urgência [*corpo institual, sistema de funções biológicas*] e o **corpo pulsional** [*superfície de pontos sensíveis, lugar de gozo e de recalque*] se dá precisamente pelo fato de que num caso há a suposição de algo independente da linguagem e que constitui uma

Portanto, o estabelecimento de *uma satisfatória relação mãe-bebê*, torna-se importante para proporcionar condições favoráveis para a fluidez do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança.

Vale a pena esclarecer que, conforme mencionado acima, a expressão - *“uma satisfatória relação mãe-bebê”* – é entendida aqui, como sendo aquela em que, no período que o bebê se encontra indefeso e incapaz de sobreviver com seus próprios recursos, a mãe (ou substituto desta), não só satisfaz as necessidades biológicas da criança, como também lhe proporciona condições para uma estruturação subjetiva, possibilitando a inscrição fundante de uma matriz simbólica⁷. Com relação a esta questão, ao fazer considerações sobre a proposição psicanalítica de que a linguagem é condição do sujeito, Vorcaro (2001, p. 273) assinala que:

(...) é necessário considerar a distinção da linguagem maternante, fundada no laço que ata um organismo humano ao sujeito cuidador, diferenciada de língua propriamente dita, que nomeamos língua materna, apesar de se estabelecer por meio desta. Podemos construir a hipótese de que, em seus efeitos sobre o organismo, a linguagem maternante fundaria uma matriz simbólica, entendida como funcionamento significante mínimo implantado no organismo, fazendo o leito para o posterior funcionamento da língua (...).

Assim, fica ressaltada a grande importância para a criança dos cuidados recebidos da mãe ou de outra pessoa que cumpra a função materna, os quais são fundamentais para a sua sobrevivência e constituição subjetiva.

Contudo, em nossa sociedade, nem todas as crianças têm a oportunidade de conviverem junto à sua mãe. Muitas delas, precocemente, por algumas circunstâncias, são abandonadas por seus familiares e/ou afastadas do convívio familiar pela intervenção do Estado, visando a sua proteção.

realidade última do homem (...), enquanto no outro o real do corpo está articulado na/pela linguagem (LEMOS, 2002, pp. 39-40, grifos nossos)”.

⁷ “Este outro é alguém de carne e osso, com quem a criança estabelece uma relação da realidade, e ao mesmo tempo alguém que vai sustentar para a criança o lugar de grande Outro primordial, este que fala no seu lugar, que lhe fornece os significantes nos quais ela falará mais tarde”(LAZNIK, MARIE-CHRISTINE, 2004) .

É de conhecimento geral que, no Brasil, as instituições de amparo a estas crianças sofrem graves problemas estruturais, tais como: não ter um número suficiente de *educadores sociais* que dêem conta do elevado contingente de crianças; ter uma excessiva rotatividade destes profissionais; e submeter a criança a uma estereotipia de exigências por conta das restrições que a rigidez institucional lhe impõe. Por conseguinte, estes problemas, associados à situação de afastamento da criança do convívio com a mãe, podem trazer dificuldades relativas ao seu processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva.

Desta forma, levando em consideração o afastamento entre a criança e a mãe (ruptura da díade) e o novo contexto em que a criança passa a receber cuidados através de vários *educadores institucionais*, foram levantadas questões para uma proposta de pesquisa sobre este tema, as quais constituem os objetivos deste estudo, como seguem:

1 - Nos processos de interação entre as crianças e os *educadores institucionais*, como ocorre o processo pelo qual o *infans* é capturado pela linguagem e qual a importância *outro/Outro cuidador* nesse processo? Essa questão foi especificada pela seguinte: Nas interações entre criança e outro, pode o *outro cuidador* ocupar uma posição concebida como “*Função Materna*”?

2- Podem ser indicadas diferenças e/ou mudanças em posições estruturais da criança e do outro cuidador em relação à língua, considerando que o *lugar estrutural do Outro*, geralmente ocupado pela mãe – conforme proposto por De Lemos (1999, 2002) - passa a ser ocupado por um *cuidador institucional*?

Os objetivos formulados acima se justificam por proporcionarem uma análise sobre posições estruturais ocupadas pela criança, em momentos iniciais de sua constituição subjetiva, verificando a importância do *lugar estrutural do Outro* quando este não é ocupado pela própria mãe, bem como as vicissitudes desse lugar, contextualizado no referido espaço institucional.

Para se obter alguma visibilidade dessa dinâmica na relação entre posições / lugares estruturais através da qual o *sujeito se constitui na/pela linguagem*⁸ torna-se importante entender como se estabelecem as principais premissas do quadro teórico proposto por De Lemos (1999, 2002), as quais serão demonstradas em capítulo desta Tese, conforme seqüência descrita abaixo.

Inicialmente, no capítulo 1 será feita uma análise retrospectiva acerca da área de estudos sobre aquisição de linguagem, visando, não só realizar uma breve revisão teórica e bibliográfica sobre o tema, como também demarcar alguns pontos de concordância e, principalmente, de discordância entre as distintas proposições teóricas deste campo interdisciplinar de pesquisa, objetivando como interesse principal nessa análise, compreender as concepções de *sujeito*; de *língua*, além da função ou importância do *outro* em relação à criança nesse processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva.

Ainda no capítulo 1, no item 1.2 será realizada uma análise específica sobre o quadro teórico proposto por De Lemos e seus colaboradores (1999, 2002).

No capítulo 2, serão analisados os aspectos relacionados à noção de *Desenvolvimento* e à noção de *Estrutura*, e suas especificidades quanto às mudanças na fala da criança no processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, com conseqüentes implicações teórico/metodológicas.

As questões relacionadas à concepção de sujeito adotada no referencial teórico proposto por De Lemos (op. cit.) e a importância do “*Outro*” para o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, bem como os aspectos sobre a relevância de sua interação com a criança enquanto alteridade, sendo, não só, o *outro* (alteridade especular), mas também o que representa o *Outro* (*lugar estrutural - linguagem/simbólico*) serão abordadas no capítulo 3.

O capítulo 4 se constitui da Proposta Metodológica.

O capítulo 5 é composto pela análise e discussão dos dados e, finalizando, no capítulo 6. Considerações Finais – foram destacados alguns aspectos importantes que

⁸ Cf. nota 3.

surgiram durante a realização da pesquisa, além de terem sido realizadas outras reflexões relacionadas às questões propostas.

1. A ÁREA DE ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E O INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO

Neste capítulo, será apresentada uma breve análise sobre as principais correntes teóricas no campo de estudo da *aquisição de linguagem*.

Antes de realizar esta análise, torna-se importante definir alguns termos básicos sobre o tema, cuja conceituação ainda produz certa polêmica, como é o caso de “*psicolingüística*” e “*aquisição de linguagem*”.

Em que pese à referência inicial à *psicolingüística* como campo de estudo e pesquisa⁹ que contém, entre outras, a área de aquisição de linguagem, não há plena concordância desse fato, visto que, muitas vezes, o termo é também usado, de forma restrita, para denominar apenas o campo de estudo sobre aquisição de linguagem.

Desta forma, o termo *aquisição de linguagem* esta sendo usado aqui, para designar uma área que reúne pesquisas com fundamentos teóricos bastante diferentes, mas que têm em comum o interesse pela fala da criança, especialmente, sobre as mudanças desta fala, no percurso que vai da condição de *infante* a condição *falante* da língua materna.

⁹ Para uma leitura mais detalhada sobre a problematização do estatuto epistemológico da psicolingüística ver: Lemos (2002, pp. 61-94). Contudo, vale registrar aqui, a afirmação dessa autora, de que “*Os estudos em aquisição de linguagem pertencem a um campo interdisciplinar, que é a psicolingüística. Essa inclusão, no entanto, pode ser interrogada. (...) O que queremos dizer é que a aparente naturalidade nas relações aquisição de linguagem/ psicolingüística/ lingüística não se sustenta: a relação de inclusão da primeira na segunda deve ser interrogada e, quanto a relação de troca ou partilha entre a segunda e a terceira, o mínimo que se pode dizer é que nunca se realizou nos termos em que foi idealizada* (Ibid. pp.63-64).”

De outro modo, Faria (2002, p. 13) assinala que: “Situada entre a psicologia e a lingüística, aquela que foi inaugurada com o nome de ‘psicolingüística’ e que depois se convencionou chamar ‘área de aquisição de linguagem’, não consegue ser totalmente assimilada nem por uma, nem por outra, ao mesmo tempo em que não se reconhece uma área propriamente dita. Estando a serviço de teorias externas a ela própria, ora surge como *problema*, ora como *mistério* de outros”.

Inicialmente, serão demarcados alguns pontos de concordância e, principalmente, de discordância entre as distintas proposições teóricas deste campo interdisciplinar de pesquisa, tomando como interesse principal nessa análise, compreender as concepções de *sujeito*; de *língua*, além da função ou importância do *outro* em relação à criança nesse processo de aquisição de linguagem.

Esta demarcação tem como objetivo final, oferecer visibilidade à hipótese de De Lemos (1999, 2002) de que a criança se constitui como ser falante através de um processo de subjetivação, no qual é imprescindível a presença/participação do '*outro*' que compõe e transpõe, em si e através de si, a língua/linguagem, enquanto *outro* (alteridade/especular) e, ao mesmo tempo, também, enquanto representante do '*Outro*' (linguagem/simbólico).

Este '*outro*' não é concebido como um apresentador/mediador da língua ao *infans* e sim, como uma alteridade especular, (por ex: a mãe de um bebê, ou aquele que é agente da *função materna* nesse lugar estrutural), e que se constitui como representante do '*Outro*'. Portanto, o '*outro*' (*alteridade*) é, também, representante do '*Outro*' (*linguagem/simbólico*), sendo, assim, matriz constitutiva e instância estrutural no processo de constituição subjetiva/aquisição de linguagem da criança.

Desta forma, posteriormente, será focalizada a abordagem teórico-metodológica do *INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO* de De LEMOS (op. cit.), demonstrando-se que nela, é estabelecido um campo de subjetivação da língua através da proposição de estarem interligadas as concepções de *língua e sujeito*, além da concepção do '*outro*', enquanto alteridade constitutiva à criança e representante da língua.

1.1. UMA BREVE ANÁLISE RETROSPECTIVA SOBRE A PSICOLINGÜÍSTICA.

A psicolingüística, enquanto disciplina científica, foi criada em 1954, no “*Summer Seminar*”, promovido pelo “*Social Science Research Council*”, na Universidade de Indiana, U.S.A., por um grupo de psicólogos e lingüistas, numa tentativa de reunir, num só quadro conceitual, três campos distintos que tratavam dos processos da linguagem, a saber: a lingüística estrutural americana, a teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação (LEMOS, 2002).

Para uma breve análise dessa disciplina, serão focalizadas algumas abordagens teóricas predominantes em determinados períodos, não sendo efetivamente uma análise histórica da área e sim uma reflexão sobre quadros teóricos distintos que abordam ou abordaram os estudos e pesquisas sobre linguagem/aquisição de linguagem, ao longo de um período de tempo. Vale ressaltar, que para elaboração dessa retrospectiva, aqui abordada, foram tomadas como base de referência as concepções conceituais, teóricas e visões epistemológicas dessa área de estudo contidas em trabalhos de Lemos (2002) e De Lemos (1999, 2002, 2003, 2006).

Portanto, é possível considerar que a psicolingüística, desde a sua origem, passou por três fases que serão analisadas a seguir. Contudo, ao realizar esta reflexão sobre o tema, cabe observar que também foram relacionados a estas fases, três enfoques epistemológicos diferentes (empirismo, inatismo e interacionismo), os quais, podem ser considerados como referências demarcadoras neste percurso. Eles estão sendo incluídos nessa análise com o objetivo de delimitar, de forma mais clara, o conjunto de conceitos teóricos abordados.

1.1.1. Primeira fase da Psicolingüística Estudos com enfoque epistemológico na perspectiva EMPIRISTA¹⁰

Na sua primeira fase, a Psicolingüística foi um projeto da psicologia da aprendizagem americana que entendia a linguagem como um comportamento observável entre outros, que podia ser explicado por uma relação do tipo estímulo-resposta (S-R) – referente a um comportamento verbal (*language behaviour*).

No projeto teórico inicial, foi adotado o “*behaviorismo*”, conjuntamente com a lingüística estrutural americana, como base para os seus fundamentos teóricos. Nesse período, a psicolingüística, muitas vezes, foi definida como ramo da psicologia ou mesmo como uma “*subdisciplina*” da psicologia.

Nessa perspectiva, a função da linguagem ficava submersa ao comportamento geral do indivíduo, havendo um apagamento da ordem lingüística, pois a psicologia representada pela *escola behaviorista*, ao considerar a linguagem enquanto um comportamento, não levava em conta um *sujeito falante*, nem a relação do sujeito com a língua e sim aquilo que podia ser observado no comportamento lingüístico do *indivíduo*, como por exemplo: hábitos e respostas no repertório lingüístico, comportamento gramatical, entre outros. O sujeito empírico ficava situando fora do campo da linguagem, podendo ser considerado um usuário

¹⁰ O *Empirismo* é uma doutrina filosófica em que nas suas concepções se considera, quanto à origem do conhecimento, que este, provenha unicamente da experiência, opondo-se ao *Racionalismo*. Com base na concepção *empirista*, o filósofo Auguste Comte (1798-1857), criou a *Doutrina do Positivismo* caracterizada, sobretudo, pela orientação antimetafísica e antiteológica que se pretendia imprimir à filosofia de então, preconizando como válida unicamente a admissão de conhecimentos baseados em fatos e dados da experiência.

As concepções epistemológicas da psicologia com enfoque da *escola behaviorista*, são inspiradas e fundamentadas no empirismo positivista. Na perspectiva desta escola, o indivíduo, de forma passiva, se constitui como resultado de tudo que tem origem no ambiente (meio), do qual ele sofre influência, ficando totalmente submetido a condicionamentos que fazem parte do seu processo de aprendizagem e que estabelecem o seu comportamento.

Aqueles que seguem esse enfoque epistemológico são direcionados a evitar a interpretação e caminhar cuidadosamente sobre os passos da observação e apenas da observação dos fenômenos no meio que os cerca. A razão entra apenas como uma heurística analítica (conjunto de regras e métodos) livre de interpretação (OVERTON W., 1998).

Representantes da tradição de enfoque empirista: Francis Bacon, John Locke, David Hume.

Observação do Experimento/Avaliação → Teorias–Leis → Positivismo

da língua, a qual tinha o estatuto de comportamento. Acrescentando a esse fato, deve-se levar em consideração que a lingüística se constitui em um campo do saber que exclui a concepção de um sujeito inserido nela (LEMOS, 2002).

Estas constatações estabelecem contradições na formulação dessa estrutura epistemológica. Mesmo assim, se acreditou que essa relação poderia ser explicada pela soma dos dois termos, tornando estes fatos pertinentes à afirmação de Lemos (Ibid, p. 92) de que *“a psicolingüística tenta acreditar que a relação entre sujeito e língua é uma relação de somatório, quando o campo da lingüística na realidade existe pela exclusão do sujeito”*.¹¹

Como conseqüência, por adotar a lingüística estrutural americana conjuntamente com o *behaviorismo*,¹² o qual, por sua vez, não contemplava o que acontecia entre o estímulo-resposta (denominava-se o que havia entre estes dois elementos de *“caixa-preta”*), as proposições desse projeto excluíram radicalmente a subjetividade da linguagem. Assim, *“o sujeito psicológico era apenas o usuário da linguagem e, portanto, estava fora de seu campo”* (Ibid, p. 71).

Tomando como fundamentação teórica tais parâmetros, esta concepção não conseguia explicar a *criatividade lingüística*, ou seja, o fenômeno das crianças construírem e compreenderem sentenças, antes, nunca ouvidas.

Nessa fase não havia um interesse especial, a julgar pelos escritos da época, pela própria problemática da *aquisição de linguagem*, já que, neles, este tema era abordado de uma forma sucinta, tendo menos relevância que outras indagações, tais como: a realidade psicológica da gramática, comportamento gramatical, repertório lingüístico, etc. (op. cit). Vale ressaltar ainda, que a criança não ocupava um lugar diferenciado em relação ao adulto, sendo vista apenas enquanto um ser quantitativamente menos preparado do que aquele.

¹¹ Ao fazer notar essa dicotomia – de um lado o sujeito empírico e do outro a linguagem -, essa autora (Ibid, p.71) acrescenta que *“os psicolingüístas (psicólogos ou lingüístas) acreditaram na possibilidade de realizar um encontro entre eles na teoria, talvez ingenuamente, já que, em ambos os casos, a exclusão não era algo secundário, mas uma conseqüência direta dos próprios princípios teóricos do empirismo, do estruturalismo => [(lingüística estrutural americana)]”*.

¹² Segundo Lemos (2002, p. 70) *“A lingüística estrutural americana, longe de recusar o behaviorismo, chegou mesmo a adotá-lo para solução de alguns problemas importantes, como por exemplo a questão do significado.(...) o texto (...) ‘A set of postulates for the science of language’, de Bloomfield, faz referência explícita ao behaviorismo nesse momento.”*

Explicando de outra forma, ainda não se contemplava a *fala da criança como objeto de estudo*¹³ nos trabalhos desse período.

Na concepção *behaviorista*, “o despreparo é apenas a medida quantitativa da falta de hábitos e respostas no repertório de um sujeito, e desse modo, dispensa-se a idéia de uma falta constitutiva que a criança, muitas vezes, vem representar” (ibid., p.72).

Esse projeto não se sustentou por mais de uma década e acabou caindo no esquecimento. A pouca influência desta “primeira psicolinguística” pode ser atribuída à sua fragilidade teórica ou ao surgimento da teoria de Noam Chomsky (Massachusetts Institute of Technology - M. I. T., USA), que publicou, em 1957, o *Syntactic Structures* (SS), alterando os estudos lingüísticos realizados até então, como será visto a seguir.

¹³ A *fala da criança considerada como objeto de estudo*, devido às suas peculiaridades, se constitui numa questão de grande relevância, com implicações teórico-metodológicas importantes para o campo de pesquisa de aquisição de linguagem. No quadro teórico proposto por De Lemos, se (re)conhece nessa fala algo de *enigmático*. Inicialmente, ela foi contextualizada em processos dialógicos (concepção do diálogo como unidade de análise) e posteriormente, passou a ser considerada através de processos metafóricos e metonímicos que explicam mudanças de posição em um sistema estrutural.

Este tema se faz notar na reflexão realizada por Glória Maria Monteiro de Carvalho, na qual destaca que “(...) essa fala, com seu estatuto de singularidade, se constituiria através de um efeito que ela provoca no investigador (...)” e argumenta: “Vale realçar que **o objeto de investigação da trajetória lingüística do sujeito consiste na fala da criança com seu estatuto de diferença**. O campo da aquisição da linguagem – ao se constituir em torno da proposta de explicar a mudança que ocorre na fala criança de uma condição de não falante para uma condição de falante – **coloca para o investigador, como consequência necessária, um compromisso com a singularidade, com a diferença que a fala da criança representa em relação ao falante de sua língua**.” (CARVALHO, G.M.M., 2006.- grifos nossos).

1.1.2. Segunda fase da Psicolingüística Estudos com enfoque epistemológico na perspectiva INATISTA¹⁴

A segunda fase da psicolingüística inaugurou-se no início dos anos sessenta. Este período foi denominado de conversão da psicolingüística à *proposta chomskyana*, conforme assinala Lemos (2002).

A teoria de Chomsky, N. (1986) contempla a noção de universais lingüísticos, presentes na “*faculdade da linguagem*,”¹⁵ que estando em operação proporciona o surgimento da criatividade lingüística, ou seja, a capacidade do falante em compreender e produzir frases que nunca ouviu antes.

Nessa teoria se postula a existência de um aparato geneticamente herdado (*Language Device Acquisition - LDA*) que comporta princípios e estruturas mentais, especificamente lingüísticos, propondo, assim, que a *aquisição de linguagem* se constitui pela confirmação da hipótese de uma “*dotação biológica da criança para a linguagem, na forma de um dispositivo inato que conteria universais lingüísticos [filogênese], os quais acionados e aplicados à língua que a criança seria exposta, lhe permitiriam adquiri-la*” (De LEMOS, 2003, p. 26).

Com esta proposição de base conceitual *inatista*, cuja ênfase teórica estava voltada para a área de saber da lingüística, destituiu-se a valorização dada ao *INPUT* lingüístico pelo *behaviorismo*, estabelecendo-se a especificidade de uma ordem própria da língua, a

¹⁴ O *inatismo* é uma doutrina filosófica que contempla a existência de idéias ou de princípios inatos, admitindo o caráter congênito de uma característica, de uma função, de uma idéia qualquer. Entende-se por certas funções ou habilidades inatas, tudo aquilo que é comum a todos os indivíduos de uma espécie e que já se origina com o indivíduo ao nascer. Destacam-se como seus pensadores, Platão e Descartes. Para Descartes (1596/1650), a experiência interior e as leis ou formas ‘*a priori*’ do conhecimento são inatos. Descartes não distingue entre ordem psicológica (a experiência interior) e ordem lógica (as leis ou formas de conhecimento) (LALANDE, 1991).

¹⁵ Termo criado por Chomsky que denota o conceito de aquisição de linguagem numa perspectiva inatista, sobre o qual ele se refere assim: “O cérebro tem um componente – vamos chamá-lo **faculdade da linguagem** – que é específico para a linguagem e o seu uso. **Para cada indivíduo, a faculdade da linguagem tem um estado inicial, determinado pela dotação biológica.** (...) Estes estados são tão similares (...através das espécies...) que podemos com razão abstrair do estado inicial da faculdade da linguagem uma propriedade comum ao homem (CHOMSKY, N., 2000, pp. 77-78 apud PEREIRA DE CASTRO, M. F., 2003, P.53, grifos nossos)”.

qual estava na sintaxe. Um outro aspecto a ser observado, também, com relação a este fato é o de *“atribuir, às sentenças das línguas naturais, propriedades estruturais de uma ordem tal que tornaria impossível a qualquer ‘corpus’ ser qualificado como amostra de uma determinada língua (Ibid., p.25)”*.

A concepção *chomskyana* de *língua* estabelece a compreensão de um sistema que só se define em relação às suas próprias determinações. Segundo Lemos (2002, p. 83-84), *“Chomsky manteve o corte de Saussure, pois ele responde pelo que é especificamente lingüístico em termos de uma sincronia.”*

Portanto, trata-se de uma concepção bastante diferente da sustentada pela psicologia *behaviorista*, na qual a *língua* é composta por um conjunto de frases e expressões que, em meio ao ambiente do indivíduo, se origina como sistema. A criança, na proposição de Chomsky (1986.), ocupa o lugar da *episteme* (de um saber inato) atendendo, desta maneira, a lógica interna da teoria, e não da *empíria* como ocorre na psicologia.

Assim, a língua passa a ter a aceção de um sistema de conhecimentos mentais, sendo sinônimo de *gramática (interiorizada)* ou de *competência*, ao que Chomsky (1986) denominou de *“Língua-I”* (*I* de interiorizada) opondo-se ao termo *“Língua-E”* (*E* de exteriorizada), a qual é descartada dos estudos da *gramática gerativa*.

É importante notar que *“Chomsky (1965; 1986), não tem em mente a descrição da língua através da apreensão do que é recorrente na fala (...)”*. Este autor *“(...) recorre explicitamente à idealização de uma comunidade [lingüística] homogênea, procedimento, segundo ele, válido para uma ciência galileana (De LEMOS, 2003, p. 27, grifos nossos)”*.

Com este modelo de ciência, as proposições teóricas estabelecem a apreensão do funcionamento da língua em termos matematizáveis, como um cálculo (Chomsky 1965; 1986).

Ao fundamentar-se nesse modelo epistemológico, oposto ao modelo de base behaviorista¹⁶, surgem, conseqüentemente, idealizações, tais como: *'falante-ouvinte ideal'*, *'comunidade lingüística homogênea'*, *'aquisição instantânea de linguagem'*, entre outros.

Desta forma, se procura sempre eliminar da teoria aquilo que impede uma formalização teórica máxima, descartando tudo relativo à descrição de dados que venha a apontar para uma heterogeneidade. Os estudos e pesquisas, de então, visavam a confirmação empírica do que era previsto nas formulações teóricas.

É importante notar que era descartado desses estudos, a língua atestada em fala que apontava para uma **heterogeneidade**, sendo excluídos (*"higienizados"*) das análises dos dados lingüísticos, relativos à *fala da criança*, certos registros, tais como: repetição da fala do outro, enunciados insólitos, holófrases (construções de um só vocábulo) os quais, nessa concepção, não poderiam ser tomados como uma sentença da língua – unidade de análise – conforme classificação da gramática gerativa.

Nas pesquisas com crianças, tinha-se como direcionamento, a partir de sua fala, chegar a conhecer o que ela, a criança, conhecia da língua, ou como viria a atingir esse conhecimento como totalidade necessária, ou seja, partia-se da fala de um corpo – de um corpo que fala – para poder chegar à língua como totalidade (De LEMOS, 2003).

Portanto, no caso da aquisição de linguagem:

(...) o que se esperava era que essa diferença [o que faltava para atingir esse conhecimento como totalidade necessária = diferença entre aquilo que a criança conhecia da língua e a totalidade desta] se restringisse a lacunas a serem preenchidas relativamente à língua / gramática do adulto, cujo modelo era o falante / ouvinte ideal de Chomsky, idealizado como entidade cujo conhecimento da língua garantiria homogeneidade, ou sustentaria os limites da língua na fala (Ibid., p. 27, grifos nossos)

O argumento da *"criatividade lingüística de Chomsky"*¹⁷, ou seja, a proposição de que um falante pode produzir e compreender frases que nunca ouviu ou falou antes, não só

¹⁶ Oposto no sentido de considerar a ênfase dada aos fatores internos como constitutivos do indivíduo em contraposição às concepções behavioristas que consideram, de forma predominante, os fatores externos (ambiente) como determinantes e responsáveis pela constituição do indivíduo.

interroga a análise lingüística baseada em probabilidade e condicionamento, colocando-a frente a um impasse, como também posiciona a ordem lingüística no nível latente (intrapésíquico), em que não se dá pela via de acesso do empirismo.

Com respeito a este fato, Lemos (2002, p. 77) faz notar que:

Percebe-se que a linguagem passou, por via do inatismo dessa teoria, de 'comportamento' ["*language behavior*"] a 'saber', e essa substituição torna obsoleta a demanda de um instrumental analítico descritivo, capaz de fundamentar a análise do comportamento verbal, à medida que este passa a ser apenas a manifestação desse saber.

Desta forma, ao posicionar a ordem lingüística no nível latente (intrapésíquico) e ao estabelecer que a aquisição de linguagem passa a ser *instantânea*, ou seja, que não atesta processos de mudanças ou aprendizagem, este fato, no que diz respeito à concepção de aquisição de linguagem, remete à uma dificuldade metodológica importante, sobre a qual podem ser feitas algumas reflexões, como segue:

Conceber que há um conhecimento apriorístico na criança, necessariamente, não consiste em descrever como ocorre a passagem entre este saber e o conhecimento de uma determinada língua.

Portanto, a passagem *instantânea* de um estágio para outro (*So para Ss*) proporciona o surgimento de dois problemas para a teoria chomskyana, um de natureza psicológica e outro de natureza lógica, como assinala Kato (1995, p.58 apud FARIA, 2002, p.21): "O primeiro corresponde à definição da estrutura a ser prevista na gramática universal (*So*) e a forma da língua-I (*Ss*), para que a criança passe de uma para a outra quase instantaneamente. O segundo corresponde ao problema do 'tempo real' envolvido nessa trajetória."

¹⁷ "A criatividade lingüística de Chomsky" ou o argumento que se convencionou chamar de "Problema de Platão", refere-se ao fato de que o fenômeno da criatividade lingüística não poderia ser explicado pela noção de *input* em razão dos dados disponíveis para a criança serem limitados e imperfeitos. Há uma dicotomia entre *competência versus desempenho*. Essa dicotomia faz constatar que o limite entre um pólo e o outro é intransponível: o *desempenho* sempre será um *corpus* limitado que nunca poderá explicar a *competência (criatividade)*.

- "O Problema de Platão" – consiste no questionamento do filósofo de "como os seres humanos sabem tantas coisas, apesar de seu contato com o mundo ser tão breve, pessoal e limitado?" Portanto, esse questionamento é usado como metáfora para argumentar o fato de certos aspectos do conhecimento humano, serem determinados de forma inata.

Diante dos aspectos acima abordados, surgem perguntas relevantes a serem respondidas, tais como:

- Como é considerada a criança em relação à língua, e qual o papel do 'outro' nesse contexto teórico-metodológico?
 - A criança torna-se apenas o depositário de um *saber* da gramática universal e o outro sequer é considerado nesse contexto, havendo apenas o *input* sem que seja levado em conta um fornecedor deste.
 - Tanto o outro quanto a própria criança não são considerados enquanto sujeitos, sendo eliminada a possibilidade de existir um sujeito-falante.
 - Na relação entre ordem lingüística e subjetividade, a língua é vista enquanto uma possibilidade expressiva para uma subjetividade que lhe é exterior (o sujeito está fora da ordem lingüística).

Com relação a esses aspectos anteriormente mencionados, De Lemos (2003, pp. 25-26) considera como:

(...) uma das mais sérias conseqüências metodológicas (...) a eliminação do papel de informante - de sua fala, de seu corpo presente -, em favor de um falante nativo cujo papel passa a ser o de fazer julgamentos de aceitabilidade / gramaticabilidade sobre sentenças possíveis de serem geradas segundo regras / algoritmos formulados pelo lingüista (conferir Chomsky 1957, caps. 5-6).

Nesse segundo período da psicolingüística, os estudos sobre aquisição de linguagem ganharam espaço e atenção que não ocorreram na primeira fase, inclusive, tornando-se tema exclusivo do seminário patrocinado em 1961 pelo Social Science Research Council - USA.

Curiosamente, a gramática transformacional, até a década de 70 (1970), gerou uma grande quantidade de pesquisas a partir de dados empíricos registrados da produção lingüística da criança, sem que de algum modo estes dados, com base nos pressupostos

teóricos, viessem a proporcionar uma formulação daquilo que poderia se constituir uma possível '*gramática infantil*'.

Alguns psicolingüístas, de então, procuravam identificar gramáticas infantis com base nas regularidades encontradas na fala da criança. Esta tentativa de explicar a aquisição de linguagem, desde o início, foi considerada como um problema insolúvel por Chomsky (1964, apud De Lemos, 2002, p. 43).

Como consequência da insistência dos pesquisadores em manterem essa referência teórica para as pesquisas sobre aquisição de linguagem, alguns desdobramentos viriam a ocorrer, como observa De Lemos (2003, p. 27), ao comentar que "*o projeto inicial dos psicolingüístas só podia mesmo ser o de escrever gramáticas infantis sucessivas, (p.ex: Bloom, 1970; Brown, 1973), ao modo de sínteses temporárias de conhecimentos parciais*". E acrescenta que, a partir de então, "*(...) foram levantadas as regularidades da fala de crianças e descartadas as diferenças que obrigariam a dar um lugar ao 'irregular': a diferença entre a fala da criança e a do adulto se reduz, então, ao que na primeira falta (De LEMOS, 2003, p. 28, grifos nossos).*

Os fracassos no empenho de encontrar gramáticas infantis, não só determinaram o esvaziamento das pesquisas que eram voltadas para a chamada conversão à Chomsky, como também provocaram uma reorientação nas pesquisas da área de aquisição de linguagem ancorada novamente nas proposições da psicologia, sendo que, neste momento, a ênfase teórica seria representada pela psicologia da *escola cognitiva*, cujos pressupostos teóricos influenciaram os trabalhos de KARMILOFF-SMITH, (1992); PETERS, (1983); BOWERMAN, (1982), entre outros [ver sub-item a) Estudos com base no Interacionismo Construtivista, p.22]

1.1.3. Fase de mudanças nos Estudos sobre Aquisição de Linguagem Redirecionamentos teóricos e epistemológicos

Este é um período de impasses e de surgimento de novas elaborações teóricas nos estudos sobre Aquisição de Linguagem. Para elaboração dessa breve reflexão sobre esta fase de mudanças foram tomados como base de informações os trabalhos de De Lemos (1999, 2001, 2001a, 2002, 2003, 2006), ficando assim as conclusões aqui assinaladas, relacionadas à visão da referida autora à esta fase de estudos e pesquisas sobre a área de Aquisição de Linguagem.

A partir do final da década de 70 (1970), aproximadamente, e nos anos seguintes, segundo De Lemos (2002), já se constatava, através das pesquisas, que a fala da criança demonstrava ser resistente à apreensão de suas regularidades. Essas mesmas pesquisas trouxeram à tona, com relevância, as “*irregularidades*” das produções dessa fala infantil com relação à fala do adulto, colocando em destaque os “*erros*”.

Especialmente, para De Lemos (2003, p. 28), houve a apreensão de um sentido singular para as “(...) diferenças que, ainda que tratadas como ‘*erros*’, mostravam tanto a incorporação quanto o distanciamento da fala do adulto.”

Como conseqüências importantes dessas constatações, surgiram questões, dentre as quais, a que lhe levou junto com seus colaboradores a instituir, no seu projeto de pesquisas, a concepção de ***processos dialógicos***, pois, com base no que os dados empíricos mostravam, surgiu a necessidade de proporcionar congruência entre a fala da criança e a de seu interlocutor adulto, procurando estabelecer um estatuto de natureza lingüística à conexão que essa *interação* desigual proporcionava.

Portanto, com uma justificação metodológica requerida à época (mantinha-se a desejada noção de continuidade entre a comunicação adulto-criança no período, então, denominado de pré-lingüístico), passou a considerar ***o diálogo como unidade de análise*** (De LEMOS, 1979) não sendo mais o enunciado isolado da criança que iria satisfazer esse requisito metodológico.

Este fato pode ser considerado como um marco para um direcionamento do trabalho futuro de De Lemos e col. (IEL/UNICAMP, 2002) no sentido de estabelecer uma proposição conceitual *Interacionista*.

Contudo, seriam outras questões que levariam a estabelecer, passo a passo, a atual formulação do ***Interacionismo Lingüístico*** (ibid., 2002). Estas questões foram sempre norteadas pelo compromisso de manter como “eixo de interpretação (...) a fala da criança e o *quantum* de lingüístico se podia e se devia atribuir a ela” (ibid., 2002), as quais serão abordadas no subitem “Estudos com base no *Interacionismo Lingüístico*” e, especificamente, logo a seguir, no tópico 1.2. “O Interacionismo Lingüístico de De Lemos.”

Se por um lado De Lemos e seus col.(op. cit.) trilharam caminhos que, a partir do “erro”, levariam aos acertos para a formulação do *Interacionismo Lingüístico* (De LEMOS, 2003), no qual a linguagem tem uma função estrutural constitutiva do sujeito (ibid, 1992, 2001, 2001a), por outro lado, outros pesquisadores, inspirados nos fundamentos teóricos da psicologia do desenvolvimento de base cognitivista, procuraram encontrar nesses “erros”, certas regularidades, as quais poderiam indicar um conhecimento de transição para o conhecimento da língua do adulto, tratados como indícios de *processos reorganizacionais*.

O respaldo teórico para as formulações desses processos reorganizacionais são contemplados na *teoria interacionista piagetiana* que se baseiam no modelo da psicologia do desenvolvimento para explicar o processo de aquisição de linguagem, propondo a existência de um indivíduo com propriedades perceptuais e cognitivas que toma para si a língua como um *objeto* proveniente do ambiente, aprendendo-a paulatinamente através de uma série ordenada de processos de desenvolvimento psicológico.

Portanto, nessa perspectiva, que aqui será denominada de *Interacionismo Construtivista*, a linguagem tem uma função instrumental, ou seja, a linguagem é concebida enquanto um instrumento de comunicação que existe externamente ao sujeito, que, por sua vez, opera/atua sobre ela, para aprendê-la e/ou dela se apropriar dentro do seu processo de aprendizagem. Estes aspectos serão abordados a seguir no subitem “Estudos com base no Interacionismo Construtivista”.

1.1.4. Terceira fase da Psicolingüística
Estudos com enfoque epistemológico na perspectiva INTERACIONISTA¹⁸.

A terceira fase da psicolingüística, ou seja, período em que o enfoque epistemológico predominante tem por referência a concepção interacionista.

O interacionismo se constitui através da concepção relacional entre indivíduo-contexto. Nesta perspectiva são consideradas as interações do indivíduo com o ambiente e com outros indivíduos, as quais resultam em mudanças quantitativo-qualitativas ao longo do tempo e que podem levar em conta (ou não), a contextualização histórica e/ou sócio-histórica dos fenômenos estudados.

Os estudos e pesquisas, dentro dessa perspectiva epistemológica, podem ter diversas formulações conceituais e teóricas com base em diferentes áreas de saber, podendo ser assinalado entre eles, o Sócio-interacionismo, além do Interacionismo Construtivista e do Interacionismo Lingüístico. Entretanto, para elaboração dessa análise, serão abordados a seguir, apenas os estudos de aquisição de linguagem com base no:

- a) *Interacionismo Construtivista* - Processos de mudança na fala da criança compreendidos através da concepção *Desenvolvimento Humano* (Psicologia Cognitiva) e no
- b) *Interacionismo Lingüístico* - Processos de mudança na fala da criança compreendidos através da concepção de *Estrutura* (escola francesa) - Lingüística Estrutural (SAUSSURE, F., 1987), (Jakobson, R. 1971) e Psicanálise (LACAN, J., 1988). -

¹⁸ Esta perspectiva epistemológica emerge da tradição relacional *leibnitziana-hegeliana*. Os que seguem essa rota, segundo Overton, (1998), são levados na direção da formulação de uma *dialética-relacional* na qual interpretação e observação se interpenetram e formam uma *identidade de opostos* ou a *formação do todo através da conjunção de opostos* (por exemplo: o sentido conceitual expresso pelo símbolo do "TAL" – *união de opostos* - existente na cultura oriental). (lógica do paradoxo). Nesta formulação, interpretação, razão (no sentido amplo) e observação tornam-se equivalentes na parceria de resolução de conflitos. Vale ressaltar, conforme observa Overton (1998, p.155) que "a metodologia relacional contemporânea vem sendo progressivamente definida nos trabalhos de: Ernst Cassirer, Thomas Kuhn, Stephen Toulmin, Imre Lakatos, Paul Ricoeur", entre outros.

Tradição Relacional: Aristóteles, Leibniz, Hegel

<p>Observação Experimento Avaliação</p>	<p>→ - Leis - ←</p>	<p>Metafísica Metanarrativas Modelos/Teorias</p>	<p>Paradigmas Programas de Pesquisa Pesquisa Relacional</p>
-----------------------------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

a) Estudos com base no Interacionismo Construtivista

Os teóricos de base construtivista se inspiraram no modelo da psicologia do desenvolvimento para explicar o processo de aquisição de linguagem, propondo a existência de um indivíduo com capacidades perceptuais e cognitivas que toma para si a língua como um *objeto*, dentre os vários objetos provenientes do ambiente, adquirido-a paulatinamente através de uma série ordenada de processos reorganizacionais.

Antes de tratar especificamente sobre os rumos que tomaram os estudos sobre aquisição de linguagem, com base nessa linha de pesquisas, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre a “*Epistemologia Genética de Piaget*”, que dentre as teorias desenvolvimentistas, é a matriz teórica que proporcionou significativa influência às investigações, podendo ser observada através dos trabalhos de pesquisadores, tais como: PETERS, (1983); BOWERMAN, (1982); KARMILOFF-SMITH, (1992), entre outros.

A grande temática propulsora da teorização piagetiana foi a de explicar e/ou compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano - de sua estruturação cognitiva, de como se origina e se constitui o *saber* humano. É nesse sentido que suas formulações teórico-metodológicas são denominadas de “*Epistemologia Genética*”.

A hipótese central do seu quadro teórico é de que a *lógica do funcionamento mental da criança*, a partir de um *estágio mais primitivo*, deve passar por um processo de transformações até chegar a uma *lógica de funcionamento mental adulto* ou um *estágio mais evoluído* e, qualitativamente, mais sofisticado.

Para confirmação desses pressupostos, passou-se a investigar como as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, tais como: tempo, espaço, objeto, causalidade, entre outros.

Por meio dessas investigações procurou-se compreender qual a gênese e evolução do conhecimento humano, através da elucidação dos mecanismos que mobilizam essas transformações, as quais, como mencionado antes, - vai da *lógica* de um estágio primitivo até alcançar a *lógica* de um estágio mais avançado.

Neste contexto, a *lógica* não é considerada como algo inato e sim com o sentido de um fenômeno que se desenvolve gradativamente ao longo do processo desenvolvimento do ser humano¹⁹.

Para Piaget (1999), o desenvolvimento cognitivo é um processo que ocorre em uma seqüência linear, ascendente e universal. Nesse processo, o indivíduo se desenvolve percorrendo diversos estágios de conhecimento – sensório-motor (0-2anos), pré-operatório (2 -7 anos), operatório-concreto (7 -12 anos) e operatório-formal (12 anos em diante) – chegando às formas de raciocínio abstrato. Esses estágios são construídos a partir de *sucessivas reorganizações*, caracterizadas por várias situações de desequilíbrios e posteriores re-equilibrações (*assimilação e acomodação*).

Nesta concepção teórica, o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas, com uma cronologia relativamente estável e com uma seqüência de aquisição constante para todos os indivíduos. A *equilíbrio majorante* (concepção piagetiana para explicar as tendências constantes para se atingir novos patamares de equilíbrio), é o mecanismo mobilizador para que ocorram essas modificações estruturais.

Para concluir os comentários sobre os principais aspectos da teoria piagetiana, antes de relacioná-la com as questões sobre linguagem/aquisição de linguagem, vale ressaltar

¹⁹ Na concepção piagetiana se leva em conta que o ser humano nasce com condições internas prévias, com as quais o indivíduo deve contar para construir o seu conhecimento, que se constituirá como resultado a partir da ação do indivíduo no mundo em que vive. Estas condições são necessárias para a formação de estruturas mentais, mas não totalmente suficientes, sendo preciso o indivíduo operar no meio para desenvolver-se e constituir-se. Este conceito é semelhante a concepção do “*a priori kantiano*”, o qual é de caráter transcendental, diferentemente da proposição piagetiana, que tem conotações biológicas e orgânicas, referindo-se, em última instância, a dois mecanismos universais: adaptação e organização (assimilação e acomodação), presentes em todos os seres vivos desde o nascimento.

que Piaget (1999) destacou quatro fatores responsáveis pela psicogênese do intelecto na criança, quais sejam:

- 1º) fator biológico – crescimento orgânico e maturação do sistema nervoso e do sistema endócrino;
- 2º) exercício e experiência física – ação sobre os objetos;
- 3º) interação e transmissão sociais – solicitação do meio físico e social; e
- 4º)equilibração majorante – tendência permanente para alcançar novos patamares de equilíbrio.

Estes pressupostos constituem, de forma geral, o modelo teórico piagetiano, em que o *'sujeito epistêmico'*²⁰, como foi denominado na sua teoria, tem um papel ativo, agindo sobre o meio, transformando-o, e assim, dialeticamente, também se modificando internamente, construindo, desta maneira, a sua própria constituição.

Piaget (1999) postulou um "isomorfismo estrutural entre as organizações biológicas e as organizações cognitivas" (ibid., 1980). As funções de todo o organismo vivo - adaptação ao meio e organização interna - constituem o *elo comum entre o biológico e o lógico*. Estas *"invariáveis funcionais"* são a origem do *'sujeito epistêmico'*.

Retomando as questões que se referem à aquisição de linguagem, pode-se considerar que, para a teoria piagetiana, a linguagem compõe uma organização cognitiva mais geral, em que as estruturas lógicas possuem raízes muito anteriores, ou aquém da 'lógica' vinculada à linguagem. Piaget (1973, p. 67-8) afirmou que:

Nos níveis sensório-motores que precedem o aparecimento da linguagem, já se observa a elaboração de todo um sistema de 'esquemas' que prefiguram certos aspectos das estruturas de classes e de relações. Somos, portanto, levados a concluir que, anteriormente às operações formuladas pela linguagem, existe uma espécie de lógica das coordenações de ações que comporta, notadamente, as relações de ordem e as ligações de concatenação (relações da parte com o todo).

²⁰ O sujeito epistêmico é a razão universal, o sujeito do conhecimento, e não uma subjetividade pessoal (Cf. CHAUÍ, M., 2000).

Assim, a cognição que se origina através da ação, antecederia e não dependeria da linguagem para se constituir. Portanto, para esse autor, não é a linguagem que explica a internalização das ações e o aparecimento do pensamento.

A linguagem é uma aquisição cognitiva construída pelo sujeito “(...) a partir das formas evolutivas da embriogenia biológica até o pensamento científico contemporâneo” (INHELDER, 1983, p.170). Contudo, “ambos - linguagem e pensamento – dependem em última instância, da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente desta” (ibid., p.172).

Mesmo considerando que a linguagem não ocupou um ponto central nos questionamentos da teoria piagetiana, tendo apenas um papel indireto e auxiliar na construção das estruturas cognitivas (as contribuições piagetianas são muito mais significativas na esfera do desenvolvimento cognitivo - lógico-matemático), deve-se levar em conta que os construtos de seu quadro teórico serviram de base para formulações teóricas da área de aquisição de linguagem.

Este fato pode ser notado através das pesquisas que se ocuparam em estudar os *processos reorganizacionais* procurando encontrar nos “erros” das produções verbais da criança certas regularidades, as quais poderiam indicar um conhecimento de transição para a produção lingüística do adulto.

Para os pesquisadores de base *interacionista construtivista*, o papel do “erro” em aquisição de linguagem está relacionado ao conhecimento atribuído à criança de uma regra ou padrão lingüístico, mesmo que esse conhecimento não seja completo (PETERS, (1983); BOWERMAN, (1982); KARMILOFF-SMITH, (1992)).

Desta forma, os “erros” que se apresentam na fala da criança são considerados como falhas no processo de construção dessas regras ou como decorrentes de um processo incompleto (noção de desenvolvimento na teoria piagetiana) que ainda se encontraria em fase de evolução e de reorganização.

Nesta perspectiva teórica, a aquisição de linguagem é consequência de uma produção de conhecimento do sujeito epistêmico que, através dos seus recursos

perceptuais e cognitivos, se mantêm em constante construção e reconstrução das regras lingüísticas.

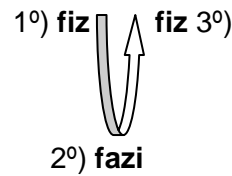
Estes processos de reorganização foram focalizados de formas diferentes pelos principais teóricos de inspiração construtivista, ao que se pode considerar que Peters (1983) se baseou em fatores perceptuais para explicar os processos de reorganização, enquanto que Bowerman (1982) tomou como referência para compreensão desses processos, a capacidade cognitiva de fazer abstrações e generalizações. De outra forma, KARMILOFF-SMITH (1992) explicou os movimentos reorganizacionais pelas predisposições inatas (micros domínios da linguagem) que vão se desenvolver na interação do sujeito com o meio, limitando e restringindo o que vai ser processado nos dados lingüísticos.

A formulação do “*modelo da curva do ‘U’*” utilizado, na psicologia, foi explorado pelos teóricos com base conceitual construtivista, sendo pertinente destacar que “*nesse modelo, uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua*” (CARVALHO, 1998, p. 02).

Nas suas formulações teóricas que contemplam regularidades parciais, Bowerman (1982), ao considerar a “*ultra-regularização*” como um dos tipos de “*erro*”, oferece a possibilidade de observação da proposição da “*curva do ‘U’*”, como segue abaixo, através de um exemplo em português sobre a utilização, pela criança, do verbo **fazer**:

- a) Num primeiro momento, a criança fala: “**fiz**” - ela faz uso indeterminado da linguagem, repetindo o que o adulto diz de forma cristalizada com ausência de regras – o acerto deve-se a repetição da fala do adulto (uso indistinto/indeterminado).
- b) Num segundo momento, ela fala: “**fazi**”, no lugar de dizer “**fiz**” (demonstrando assim, que está conjugando verbos irregulares a partir de regras que são corretamente adequadas aos verbos regulares, correspondendo a um padrão estrutural da língua).
- c) Num terceiro momento, ela fala: “**fiz**” – agora a forma correta, em que o “acerto” demonstra que ela é capaz de falar a partir de regras, após

reconstruir sua produção verbal anteriormente “*errada*”, incorporando as exceções na regra de conjugação verbal.



Na perspectiva deste modelo, é possível dizer que, num momento inicial, a criança usa a linguagem em “bloco”, fazendo uso indeterminado e indistinto, repetindo frases do adulto de uma forma cristalizada com ausência de regras. Há um “*acerto inicial*”, devido a uma incorporação, pela criança, da fala do adulto.

A criança, num segundo momento, atua sobre a linguagem, segmentando e recompondo o “bloco”, produzindo mudanças na sua fala, embora ainda não se dê conta das exceções das regras verbais, conforme exemplo dado. Há nesse momento regras incompletas – “produções erradas” (“erro”) dessas formas verbais.

Num terceiro momento, utilizando os recursos de segmentação e recomposição (já usados anteriormente), torna-se capaz de reconstruir a produção de sua fala, levando em conta regras, que agora incorporam as exceções (momento de regras adequadas com novo acerto através de elaboração, sendo, qualitativamente, diferente do primeiro acerto).

Desta forma, a linguagem é considerada como um objeto do conhecimento que pode ser assimilada de forma parcelada ou cujas propriedades podem ser aprendidas através de uma série ordenada de processos reorganizacionais.

A perspectiva desenvolvimentista implica sempre numa noção de acréscimo; uma noção ascendente que vai sempre do mais simples para o mais complexo.

No *Interacionismo Construtivista*, é levada em conta a relação do indivíduo com meio (mundo físico e social), sendo que nela, o ‘*sujeito epistêmico*’ (indivíduo ativo e que opera/atua no mundo) se constrói e pode ser considerado como uma entidade consistente em si mesma. Ele não está submetido à linguagem, não sendo, portanto, um *sujeito* que

resulta do efeito de uma relação com uma alteridade (*Outro*), e sim, um indivíduo autônomo, consistente em si mesmo, que constrói/adquire sua língua materna.

Em que pese levar em conta a relação do indivíduo com o meio, as formulações teóricas de Piaget (1999) enfatizaram, por um lado, a perspectiva do indivíduo, ressaltando seus aspectos internos e, por outro lado, não dispensam muita atenção aos fenômenos a partir das perspectivas do meio físico e social.

Assim, este autor não enfatizou o *outro* (interlocutor) como um elemento crucial para a aquisição de linguagem do *infans*.

O outro (interlocutor) basicamente tem o papel de um mediador do processo de aquisição de linguagem, constituindo-se num provedor do *INPUT lingüístico* sobre o qual a criança irá operar para aprender a linguagem.

Portanto, neste quadro teórico o sujeito é considerado como *epistêmico* e o '*outro*' se estabelece como interlocutor do processo de aquisição de linguagem. A linguagem tem o estatuto de *objeto* do seu conhecimento (tal como outros diversos objetos do conhecimento).

b) Estudos com base no Interacionismo Lingüístico

A concepção, aqui adotada, de Interacionismo Lingüístico abrange o quadro teórico de De Lemos (1999, 2000), em cujas proposições se contemplam a linguagem enquanto estrutura, dentro do campo de saber da lingüística estrutural e da psicanálise de linha francesa. Nessa perspectiva, a linguagem é tratada como uma ordem simbólica que é capaz de possibilitar a constituição de um sujeito falante e, também, paradoxalmente, responder pela sua própria incompletude.

No modelo estrutural proposto por De Lemos (op. cit.) podem ser destacados três pressupostos básicos, quais sejam: 1º) a singular característica '*lingüística*' do ser humano,

ou seja, o estatuto de um *ser falante* peculiar ao sujeito (o '*outro*' e/ou a criança) dentro de uma comunidade lingüística que o reconhece e é reconhecida por ele.

2º) a articulação, ao mesmo tempo, entre língua e sujeito e

3º) a função do '*outro/Outro*' como determinante e constitutiva do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança.

Na concepção de *língua enquanto constitutiva do sujeito*, o que prevalece é a proposição da ordem própria da língua (linguagem enquanto estrutura) que produz um deslocamento do indivíduo de uma condição de '*sujeito epistêmico*' (sujeito detentor de um saber prévio e anterior à linguagem) para a condição de um '*sujeito que se constitui na e pela linguagem*', portanto '*sujeitado*' a esta que lhe é anterior e constitutiva.

Desta forma, a língua se torna o lugar de constituição, tanto da fala da criança, quanto dela mesma, deixando de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera para se comunicar.

O '*outro*' passa a ser o representante de um funcionamento lingüístico-discursivo (*Outro*) ao qual se encontra alienado e a criança passa a ser compreendida como ***capturada pela linguagem***, inicialmente, através da fala do *outro* (*alteridade*). Captura esta, que a coloca no processo de constituição enquanto sujeito falante, o qual, por sua vez, emerge através do efeito da sua relação com essa alteridade (*outro*).

Assim, sujeito e linguagem/(*Outro*) não mais se separam, ou seja, o sujeito encontra-se, sempre, em posição na linguagem²¹.

A concepção, aqui adotada, de sujeito constituído pela linguagem, o qual advém da concepção de que "*o inconsciente é estruturado como linguagem*" (LACAN, 1961), é aquela

²¹ "A linguagem (...) não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas sim como exterior a qualquer falante, o que define precisamente a posição do sujeito, de todo sujeito possível. Mas isto define o sujeito como posição, e não como uma coisa em si mesma, como substância".

"(...) Não se encontra em Lacan, em Foucault ou em Derrida uma definição 'positiva' qualquer de sujeito enquanto entidade; encontra-se somente sua posição. Deste modo, torna-se possível dar conta da sujeição transcendental em si e de suas conseqüências, como tendo relação com este '*sempre-já-lá*' da linguagem (ou de signo) em tudo que se refere ao sujeito, e não fazendo referência a uma possível credibilidade que seria inerente à natureza humana." (HENRY, 1990, p. 29 apud FARIA, 2002, pp. 40-41).

contemplada pela psicanálise que preconiza uma subjetividade inconsciente alicerçada em um desejo e que é expressa pela linguagem (sendo esta com seu caráter de *equivoco*). Desta maneira, se formula que há um '*sujeito do desejo*', ou um '*sujeito de desejos inconscientes*' – "*Wo es war, soll ich werden*"²². -

Portanto, De Lemos (1999, 2002.) traz como proposição a formulação que estabelece para a linguagem uma concepção estrutural, sendo esta, um sistema (não-completo em si mesmo) que tem uma ordem própria, elegendo para tanto as formulações da teoria saussuriana. Desse modo, a linguagem se torna um, dentre os três elementos que, junto com o sujeito (na acepção psicanalítica, a qual contempla o sujeito como um efeito da linguagem) e com o *outro* (*alteridade*), irão compor uma estrutura de três elementos, na qual é explicada a mudança da fala da criança no seu processo de aquisição de linguagem e constituição subjetiva e, que constituem, assim, a formulação inicial do Interacionismo Lingüístico.

Esta concepção estrutural, para explicar a *mudança na fala da criança*, surge como uma alternativa à *noção mudança* na teoria desenvolvimentista, a qual influenciou e permeou o seu trabalho até 1992. Ano este, em que relata como sendo o: "momento em que encontro na Psicanálise, mais precisamente, em um primeiro contato com a obra de Jacques Lacan, razões tanto para insistir na Lingüística como para um afastamento crítico em relação à Psicologia do Desenvolvimento (De LEMOS, 2002, p.50).".

Nesta fase da discussão, torna-se pertinente retomar as proposições iniciais deste capítulo, que eram de demarcar alguns pontos de concordância e de discordância entre as distintas proposições teóricas analisadas, tomando como interesse principal nessa análise, compreender as concepções de *sujeito*; de *língua*, além da função ou importância do *outro* em relação à criança no processo de aquisição de linguagem. Demarcação esta, cujo objetivo final é de oferecer visibilidade à hipótese de De Lemos (1999, 2002).

²² "*Lá onde o 'Isso' estava eu devo advir*" (FREUD, S. 1996-1923, v. XIX). Na segunda tópica freudiana, o *Isso* é a sede das *pulsões*, o núcleo do inconsciente.

Desta forma, antes de concluir com as considerações acerca do Interacionismo Lingüístico, vale a pena fazer uma análise sobre os aspectos teóricos levantados por De Lemos (op. cit.), destacando o que há de características comuns entre a teoria de Chomsky (op. cit.) e a teoria de Piaget (op. cit.) para posteriormente realizar uma reflexão sobre a concepção teórica da linguagem, que é um ponto de discordâncias nessas duas teorias.

Esses aspectos teóricos levantados serão colocados em contraponto às proposições de De Lemos (op. cit.), as quais levaram a formulação do seu modelo teórico estrutural. A reflexão sobre o estatuto da linguagem nas referidas teorias, tornou-se um dos pontos de partida para o surgimento do seu atual quadro teórico-metodológico.

As concepções de linguagem nas teorias de Chomsky (op. cit.) e de Piaget (op. cit.) proporcionaram impasses teóricos-metodológicos para realização dos estudos e pesquisas sobre aquisição de linguagem. Com a identificação desses impasses que surgiram, De Lemos (1999, 2002) ofereceu soluções através de proposições que estabelecem a *concepção de linguagem enquanto estrutura*. Esta concepção é uma das *pedras angulares* que dão sustentação ao seu quadro teórico, como se quer demonstrar a seguir:

1) Na teoria chomskyana a aquisição de linguagem é concebida através da hipótese de uma faculdade inata existente no indivíduo da espécie humana e na teoria piagetiana há um elo comum entre o 'biológico' e o 'lógico', cujas "invariáveis funcionais" explicam a origem do 'sujeito epistêmico', que, por sua vez, é anterior a linguagem.

Para a teoria piagetiana deve-se considerar como sujeito aquele que tem o estatuto de *sujeito epistêmico*, portanto, não sendo levado em conta como um sujeito singular, ao mesmo tempo em que não há, com relação à criança, a noção de um corpo que porta uma subjetividade, e sim a noção, a priori, de um organismo biológico.

2) Pode-se destacar que em ambas as teorias, o *outro* não tem relevância teórica para o processo de aquisição de linguagem. Se na teoria piagetiana o outro se configura como um interlocutor, ao qual cabe o papel de comunicar-se com a

criança, após esta já ter domínio de ação sobre os objetos (inclusive a linguagem) e já ter estabelecido relações com estes, na teoria chomskyana, o *outro* não é levado em consideração, sendo excluído desse processo.

De outra forma, pode ser destacado como um dos aspectos teóricos que marca diferença entre as duas teorias e que, ao mesmo tempo, também se configura como uma questão importante para as proposições de De Lemos (1999, 2002.), no que se refere às formulações iniciais do Interacionismo Lingüístico, é a questão que diz respeito à linguagem nesses dois quadros teóricos:

- 1) Na perspectiva teórica desenvolvimentista (com ênfase em fundamentos teóricos da psicologia do desenvolvimento), o desenvolvimento lingüístico é definido como processo de aprendizagem ou de construção do conhecimento. Desta forma, “a linguagem é necessariamente assumida como objeto que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais” (De LEMOS, 2006, p.21). Houve tentativas de se estabelecer critérios de observação das propriedades lingüísticas, contudo, segundo De Lemos (Ibid.), estas tentativas não foram plenas e satisfatoriamente alcançadas (ver comentários de De Lemos, em citação logo a seguir, sobre *Brown (1973), Bowerman (1973), Schelsinger (1971, 1974)*).

- 2) Na perspectiva *inatista*, aqui abordada (com ênfase em fundamentos teóricos da lingüística), a linguagem, não podendo ser considerada como um objeto do conhecimento por ter *uma ordem própria*²³ e manter, com

²³ Para Saussure a língua não pode ser considerada um objeto do conhecimento, tendo em vista a sua ordem própria e porque “(...) não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa [massa falante] ela existe de modo completo” (SAUSSURE, 1987, p.21).

“Aquilo que Saussure (1916-1987,) nomeou de ‘*ordem própria da língua*’ está na origem dos dois projetos de constituição de uma Lingüística Científica, a saber, tanto no projeto estruturalista representado pelo próprio Saussure, quanto no projeto gerativista, representado em seus fundamentos, pela obra de Chomsky (De LEMOS, 2002, p.54)”.

relação à criança (que é considerada enquanto um indivíduo da espécie), uma “radical alteridade, traduzida por ele [Chomsky] em termos de uma não-observabilidade das propriedades lingüísticas e de uma conseqüente impossibilidade delas serem *apre(e)ndidas* por generalização indutiva (...)” (De LEMOS, 2000, p.54).

Com relação à primeira perspectiva, De Lemos (2006, p. 21) considera que “a linguagem *não se ajusta a esse quadro*. Ainda que seus componentes (sintático, semântico e fonológico – heterogêneos como são) possam ser considerados isoladamente para efeito de descrição (...)”, faz a seguinte argumentação:

As tentativas de descrição da fala da criança guiadas pelo objetivo de estabelecer estágios de desenvolvimento ou de conhecimento, em sua grande maioria, enfrentaram a impossibilidade de transformar teorias lingüísticas em instrumentais descritivos. As pesquisas em Aquisição da Linguagem, baseadas em materiais empíricos de fala de crianças, fracassaram em relacionar o desenvolvimento fonológico ao desenvolvimento semântico ou sintático. No que concerne ao desenvolvimento desses dois últimos componentes, obstáculos teóricos levaram a propostas de que a semântica tanto precede quanto determina a aquisição da sintaxe⁽¹⁾. Contudo, o mínimo que se pode dizer sobre a sintaxe é que restrições à formação de unidades maiores, como aquelas que governam a ordem e a concordância, são cegas a contrições e categorias semânticas.

(1) *As relações entre semântica e sintaxe, na Aquisição de linguagem, foram extensivamente discutidas no início dos anos 70. Cf Brown (1973), Bowerman (1973), Schelsinger (1971, 1974), entre outros (Ibid., p.22).*

Na segunda perspectiva, há um problema lógico, no que diz respeito à aquisição de linguagem da criança, quando se leva em conta a concepção de linguagem adotada (concepção de um sistema autônomo – ‘língua possível’) e a forma da ‘aquisição instantânea da linguagem’. Com relação a estes aspectos, De Lemos (2000, p.54) levanta as seguintes questões: “Que criança é esta que adquire a linguagem? Ou melhor, que sujeito está em questão?” , e acrescenta:

O fato de que a hipótese por ele [Chomsky] levantada em resposta a esse problema lógico tenha sido a de colocar na criança, enquanto indivíduo da espécie, e especificamente em sua mente-cérebro, um conhecimento prévio sobre a língua – conceituada como - *língua possível* – não diminui a relevância teórica do problema.

Com efeito, se dessa concepção de língua decorre a impossibilidade de sua aprendizagem, de sua natureza enquanto sistema também decorre a impossibilidade de submetê-la a uma série ordenada de apreensões parciais como implicado pela noção de desenvolvimento (Ibid., p.55, grifos nosso).

Esse problema acima citado, segundo De Lemos (op. cit), é o mesmo que decorre do projeto estruturalista de Saussure, e que norteou sua busca (busca pessoal da referida autora) por uma solução ainda que em sentido contrário à solução proposta por Chomsky²⁴ (Ibid.), encontrando a seguinte formulação:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi dar a ela, à língua, a **função de captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) 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 (Ibid, p.55).

Algumas destas questões, acima abordadas, bem como outros aspectos teóricos-metodológicos serão tratados, de forma mais específica no tópico a seguir sobre o Interacionismo Lingüístico de De Lemos e col. (UNICAMP- IEL, 1999, 2000).

²⁴ Na solução proposta por Chomsky, mantém-se a relação *sujeito-objeto*, já que para manter o acesso a uma língua particular, projetam-se as propriedades das **línguas possíveis** na mente/cérebro que, no modelo, tem a função de condição do sujeito epistêmico.

“(…) Não esquecer que o *erro* muitas vezes se havia tomado o meu caminho, todas as vezes que não dava certo o que pensava ou sentia e, que se fazia enfim, uma brecha.

Se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela.

Mas eu sempre tivera medo do delírio e do erro.

Meu erro, no entanto devia ser o caminho de uma verdade, pois só quando erro é que saio do que entendo.

Se a verdade fosse aquilo que posso entender terminaria sendo a verdade pequena do meu tamanho.”

Clarice Lispector (1979)

1.2. O INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO de De LEMOS.

Ao longo dos últimos trinta anos, aproximadamente, De Lemos (1999, 2002) vem, através de seus estudos e pesquisas junto com seus colaboradores, formulando e reformulando este quadro teórico-metodológico, cuja origem e evolução são descritas no seu texto *"Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação"* (Ibid., 2002), no qual faz algumas referências que vale a pena destacar:

Nele o que se lê não é nem Psicolinguística nem Aquisição de linguagem, mas **"fala da criança"**. Nele o que se lê, ao invés de *"desenvolvimento lingüístico"*, é **"vicissitudes"**, termo que significa o que é próprio da "vez" (do latim, *vicis*), do que no tempo, toma seu lugar, nele sucedendo sobre a forma de revezamentos seja sob a dos reveses, **referidos aqui tanto às mudanças que a fala da criança pode mostrar quanto às mudanças de posição do investigador ao discerni-las** (Ibid. p. 01, grifos nossos).

Essa abordagem teórica só foi possível ser proposta em decorrência de reformulações cruciais, feitas por De Lemos (op. cit.), na articulação entre pressupostos teóricos básicos, tais como: noções de *língua, de sujeito e da relação da criança com o outro*, formulando proposições teóricas que demarcam um rompimento com a psicolinguística tradicional.

Portanto, superando os impasses e seguindo passo a passo as vicissitudes dessa travessia, conforme seu *testemunho* relatado em De Lemos (2002), essa lingüista, se autoriza, no sentido do *passe*²⁵, a inaugurar o **"Interacionismo Lingüístico"** (IEL/UNICAMP, 1999, 2002) como um novo quadro de proposições teórico-metodológicas no campo de estudo da *Constituição da Linguagem*, através do encontro dos estudos e pesquisas da área da 'Aquisição' da Linguagem com o campo de saber da lingüística

²⁵ O *passe* é o ato analítico inaugural de um analista que autoriza a si mesmo, enquanto tal, através do testemunho de sua experiência, confirmando que é da experiência analítica que um analista advém, atendendo a uma exigência inscrita no próprio cerne dessa experiência. Autorização esta, que transcende requisitos e demais autorizações formais. Trata-se de uma renovação doutrinária lacaniana à doutrina freudiana (KAUFMANN, 1996).

estrutural européia e com a psicanálise da escola francesa como poderá ser observado na análise que se segue.

Inicialmente, vale enfatizar que se depreende com ênfase do trabalho de De Lemos (Ibid.) o compromisso, acima de tudo, com a *fala da criança*. Esse submentimento a esta fala, não é apenas referente à *fala enquanto um fenômeno a ser estudado*, mas também, enquanto uma *fala singular*, uma *fala em que nela se (re)conhece um sujeito*, uma fala que produz um *efeito de estranhamento*²⁶, enfim, “*uma fala sob a forma de enigma*, de onde se é convocado como sujeito a advir” (esta última In: LEMOS, 2002, p. 153).

O referencial teórico do Interacionismo Lingüístico de De Lemos (op. cit.) tem como parâmetro a posição estrutural da criança (e suas possíveis mudanças) em relação à língua no percurso que vai da condição de infante à condição de falante. Nessa proposta teórica se ressalta o *enfoque do campo relacional da criança com o outro/Outro*²⁷.

É importante salientar que esta autora e seus colaboradores, na procura da melhor maneira de compreender e explicar como a criança, através do adulto e de sua fala, teria acesso a língua/linguagem, passaram a identificar (como um novo fenômeno a ser compreendido e analisado) o fato de que, apesar da fala da criança, “ainda que reduzida a signos e abordada pelo viés do significado, colocava em cena a materialidade significante como um terceiro [terceiro elemento]²⁸” (De LEMOS, 2002, p. 51, grifos nossos) tornando este fato em uma questão importante a ser analisada e respondida.

Esta linha de problematização direcionou a necessidade de compreender como nesse processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, poderia se apreender e determinar o *estatuto simbólico na fala da criança*, numa dimensão mais além daquilo que, explicitamente, o signo e seu significado podem evidenciar.

²⁶ Na mesma concepção dada ao estranho/familiar (*Uheimlich / Heimlich*) por Freud, em seu artigo “O Estranho” (1919/1996).

²⁷ Cf. nota 6.

²⁸ Notadamente, é através dos chamados “erros” na fala da criança ou, de forma mais específica, através da “*fala enigmática*” da criança (LEMOS, 2002) que se pode observar mais claramente a emergência do *significante* na *fala da criança* e o efeito que causa na *fala do outro* em interação com esta, possibilitando constatar que ambos (*o outro e o infans*) se encontram transpassados pela língua em funcionamento.

Desta forma, a partir dessas constatações, passou-se a questionar: “Quem fala na fala dessa criança falada pela mãe?” (De LEMOS, 2001, p. 48), ou principalmente sobre: “O que, do outro ou de sua fala, mediará o acesso da criança ao que na língua se furta à percepção, à apreensão imediata pelos sentidos?” (De LEMOS, 2002, p. 51).

A possibilidade de respostas a estas questões foi “vislumbrada no encontro com o que na obra de Lacan (1998[1966]) remete a um Saussure (1987) que a Lingüística tinha descartado, aquele que tentou apreender as propriedades mínimas da língua, situadas aquém do que se trata como evidente: unidades, classes e categorias”(De LEMOS,2002,p. 51).

Assim, as formulações teóricas desta pesquisadora foram, cada vez mais, sendo influenciadas pela psicanálise, mais precisamente pela releitura de Saussure (op. cit) e de Jakobson (1971) realizadas por Lacan (op. cit.) e este fato lhe permitiu estabelecer o *campo de subjetivação da língua*, através da articulação, ao mesmo tempo, entre *língua e sujeito* (De LEMOS, 1992; 2001, 2002).

Esta articulação passa a estabelecer, não só uma inclusão da Lingüística nos estudos e pesquisa sobre aquisição de linguagem, trazendo em seu contexto “(...) a questão do sujeito que desponta como lugar de impasse que está intimamente ligado à própria constituição da Lingüística como ciência” (SILVEIRA, 2006, p. 36), como também estabelecer uma relação entre a Lingüística e a Psicanálise no campo da aquisição de linguagem/constituição subjetiva, ao contemplar a posição de um sujeito na língua, ou melhor, contemplar a emergência do sujeito na língua ao levar em consideração um sujeito do inconsciente que emerge na cadeia significante (De LEMOS, 1992; 2001).

Para tanto, necessariamente, tornou-se aceitável a hipótese lacaniana de que “o *inconsciente é estruturado como uma linguagem*” (LACAN, 1998), salientando que esta proposição vem a se constituir como uma questão marcante e de grande relevância pelas conseqüências de ordem epistemológica e teórico-metodológica que se estabelecem.

Assim, essas formulações tornaram esta perspectiva teórica diferente daquelas existentes até então, pois distingue o processo de aquisição de linguagem, concebendo-o concomitantemente enquanto um processo de constituição subjetiva.

Como consequência desses fatos, passou-se a contemplar aspectos da *fala da criança*, até então, não levados em conta nas pesquisas sobre aquisição de linguagem, dentre os quais podem ser destacados: a **singularidade**, a **heterogeneidade**, e a **criatividade lingüística** dessa fala, além da sua **não total determinação**, por revelar dependência à fala do *outro*, enquanto alteridade à criança e *também enquanto Outro primordial*.

Desta forma, pode-se considerar que houve um salto qualitativo em relação às fases anteriores dos estudos sobre aquisição de linguagem, na medida em que os dados chamados de “*não produtivos*” da fala da criança, que antes eram excluídos das análises por não serem identificados como uma sentença (unidade de análise) passaram a ser levados em conta nessa nova proposição de análise, incorporando, através de suas interpretações, um valor qualitativo extremamente importante.

Há, conseqüentemente, uma mudança de paradigma ao se deixar de lado o mito da homogeneidade da fala da criança, contemplado, por exemplo, na teoria *chomskyana*, e ao se passar a analisar a riqueza da heterogeneidade dos dados lingüísticos, dentre os quais os “*erros*”, as imitações, as repetições e a relação com o contexto em que a fala era produzida, ou seja, passou-se a levar em conta a criança enquanto um sujeito, através da interação da sua fala com a fala do adulto - com suas características particulares, bem como a própria fala do adulto, além da relação da criança com sua própria fala, enquanto sujeito falante. “A criança, enquanto sujeito falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, assim como entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro (DE LEMOS, 2002, p. 56).”

Portanto, nesta perspectiva, se reconhece que a fala da criança é **singular** e “**não-toda**” **determinada**. Singular, por se constituir de forma peculiar a cada sujeito na sua própria trajetória de vida e ‘não-toda’ determinada (não completa em si mesma), por ser resistente à descrição lingüística, bem como por estar sujeitada ao *Outro*.

Contudo, para chegar a essas constatações, a referida autora percorreu um longo e laborioso caminho formulando a construção do seu quadro teórico junto com seus colaboradores, cujas passagens importantes serão destacadas a seguir, tomando como ponto inicial para essa reflexão, sua descrição, de como se mostrava para ela, enquanto pesquisadora, as características da fala da criança:

Determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança, assim se mostrava a fala da criança diante de minha tentativa de apreendê-la como evidência de conhecimento da língua (DE LEMOS, 2002, p. 51).

No seu Projeto inicial, implementado em 1976, então denominado de: “Relações entre desenvolvimento lingüístico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento comunicativo”, havia a concepção de “desenvolvimento lingüístico como subordinado e conseqüente a um desenvolvimento cognitivo e/ou comunicativo precedente” (Ibd. p. 45).

Nos primeiros momentos de desenvolvimento desse Projeto, os dados empíricos mostravam a necessidade de proporcionar um estatuto, pelo menos descritivo, à “(...) coesão e progressão dialógicas que *emergiam como efeito* tanto do enunciado com que o adulto interpretava o que a criança falava de modo fragmentado, quanto pela dependência que essa fala fragmentada mostrava ao se ancorar na fala do adulto” (Ibd., p. 46).

Ao procurar estabelecer um estatuto de natureza lingüística a esta relação, passou-se, então, a considerar **o diálogo como unidade de análise**, em lugar do enunciado isolado da criança, para atender a esse requisito metodológico. Desta forma, surgiu a noção de **Processos Dialógicos**, a qual propõe um lugar central para a **interação** entre a criança (ainda “*não falante*”) e o outro (*falante*).

Este fato de “(...) supor a **Interação** como ‘**matriz**’ (De Lemos, 1986) traz a exigência teórica de esclarecimento de como um *já-falante* intervém na aquisição de linguagem da criança” (ARANTES, L. M.; LIER-De VITTO, M. F., 1998), ou seja, a noção de interação, inicialmente assumida por De Lemos (op. cit.), implicou na concepção de que a criança e sua fala ficaram submetidas à interpretação do *outro*, bem como a este *outro*, também, foi atribuída uma função *estruturante* no processo de aquisição de linguagem da criança. Aqui é importante destacar que na concepção interacionista assumida neste momento do desenvolvimento do quadro teórico (Sócio-interacionismo), ‘o *outro*’ a que se refere, apesar de lhe ser atribuída uma função estruturante, não é aquele concebido como ‘*outro/Outro*’ *alteridade*/lugar estrutural e sim, ainda, como interlocutor/apresentador da língua.

Essas questões serão abordadas a seguir, quando então, nesse período, ainda havia nas suas formulações teóricas a noção de desenvolvimento lingüístico fundamentadas nas concepções da psicologia (De LEMOS, 1982).

1.2.1. O interacionismo e os processos dialógicos a hipótese do Sócio-interacionismo

Inicialmente, vale ressaltar que a concepção de *Interação*, dentro da hipótese sócio-Interacionista é uma concepção empirista que está vinculada à relação direta entre objetos, diferente da concepção de *Interação* assumida pela hipótese do **Interacionismo Lingüístico** que está vinculada à relação entre elementos (com funções/funcionamento) de uma estrutura, a qual será explicada e analisada no sub-item seguinte.

Essa concepção empirista sobre *Interação*, segundo De Lemos (1992, apud SILVEIRA, 2006, p. 38), leva em conta que:

(...) a linguagem a se construir na interação com o outro, - o adulto -, dependeria de um conhecimento dado previamente sob a forma de representações mentais que, por sua vez, teriam sido adquiridas por meio da atribuição de significados e intenções, pelo outro, às ações da criança e, conseqüentemente, do entendimento que a criança teria dos significados e das intenções do adulto. A interação, aqui, não estaria, portanto, na dependência da mediação. (...) esta é uma concepção empirista sobre a interação.

Os *aspectos constitutivos do diálogo e da aquisição de linguagem*, permeados por essa noção de interação, foram então formulados. Esta perspectiva, assimilada inicialmente como: “hipótese sócio-interacionista”, se constituiu através dos processos dialógicos.

Neste período, as proposições teóricas de De Lemos (1982) ainda estavam submetidas à noção de desenvolvimento, na qual era aceitável, sob o ponto de vista metodológico, se objetivar o estabelecimento da continuidade da comunicação adulto-criança entre a passagem do período pré-lingüístico para a chamada fala inicial da criança. Para tanto e de forma inédita, De Lemos e seus col. (op. cit.) instituíram o **diálogo como unidade de análise** em substituição ao enunciado isolado da criança.

Com base no diálogo como nova unidade de análise, se procurou não só oferecer um estatuto de natureza lingüística à interação da díade, como também estabelecer metodologicamente os *processos constitutivos do diálogo e da aquisição de linguagem* através da análise e interpretação da progressão dialógica que emergia como produto, tanto do enunciado com que o adulto interpretava o que a criança fazia ou falava, ainda de modo fragmentado, quanto da dependência que essa fala fragmentada mostrava ao se ancorar na fala do adulto (aqui de forma particular, na fala da mãe).

Para ilustrar os processos constitutivos do diálogo, focalizamos um recorte de diálogo, no qual De Lemos (1982) aponta “(...) a ‘dependência dialógica’ entre o enunciado da criança e o enunciado anterior do adulto, definindo a seguir os processos dialógicos que explicitariam a ordenação (“sintaxe dialógica”) mesma dessa dependência” (LEMOS, 2002, p. 10), como pode ser observado abaixo:

(8) Adulto: Que dê a Gisela?

Criança: Num é

Adulto: Foi embora?

Criança: bóá

Adulto: E a tia Keiko?

Criança: Na bóá

Adulto: E a Carla?

Criança: laiá bóá

(= laiá (foi) embora)

(L.1; 9.21)

Nesse diálogo estão representados dois dos processos que (...) dão conta não só das relações entre os enunciados da criança e o enunciado do seu interlocutor adulto, como das relações entre elementos lingüísticos combinados entre um único enunciado ou turno dialógico.

- O processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental (cf. segundo turno do adulto, “Foi embora?”, com o segundo turno da criança, “bóa”);
- O processo de complementaridade interturnos em que a resposta da criança preenche um lugar “semântico”, “sintático” e “pragmático” instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto (ver o terceiro turno do adulto e o terceiro turno da criança no exemplo acima);
- O processo de complementaridade intraturnos, em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado adulto imediatamente precedente (“Iaiá” = “Carla”) e de suas combinações com vocabulário complementar (“bóa” = “embora”) (cf. quarto turno do adulto e quarto turno da criança no exemplo acima).

Exemplo retirado do texto “Aquisição de Linguagem e seu dilema (Pecado Original)” (De LEMOS, 1982, pp. 113-114 apud LEMOS, 2002, p.11),

Os processos dialógicos (processo de especularidade, processo de complementariedade e processo de reciprocidade)²⁹ não conseguiram responder as questões de desenvolvimento lingüístico (a respeito do insucesso de respostas a essas questões, ver detalhes em: LEMOS, 1995, p. 181 e De LEMOS, 2002, p. 47) e deram conta apenas da descrição lingüística.

Entretanto, foi a partir dessas formulações teóricas, especialmente da noção de processo de especularidade, através do qual já se assinalava a entrada da criança na língua, estando, esta, em funcionamento no outro, que surgiram desdobramentos para a noção teórica de ‘espelhamento no outro’ (De Lemos, 2001; 2002).

A formulação inicialmente adotada por De Lemos (op. cit.) de **“especularidade não imediata ou diferida”** tomava por base a noção encontrada na referência feita por Piaget (1928) a Baldwin (1899), como relata:

²⁹ “(...) **processo de especularidade**, definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. (...) o **processo de complementaridade**, representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma “sentença”. (...) o **processo de reciprocidade**, definido como retomada da criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e completaria a sua. (...) com esses processos, retoma-se os termos usados por Camaioni (1978, entre outros) para designar as interações, consideradas sob seu aspecto não verbal, entre criança-criança e adulto-criança. Supunha-se assim garantir tanto uma ancoragem na literatura quanto a continuidade entre o ‘pré-lingüístico e o lingüístico’ (De LEMOS, 2002, p. 46, grifos nossos).

(...) ao indicar a possibilidade de conceber o que ele, Piaget, chamava de imitação recíproca – a criança repete a mãe, a mãe repete a criança – como a reflexão (no sentido literal) da criança no outro e do outro na criança. Ao que acrescentava, sob a forma de questão, se não podia ser o caso de “mesmo em seus inícios, o fato de imitar o outro e de objetivar assim seu eu em pessoas distintas não seria um fator importante na objetivação de seu [da criança] universo (*)”

(*) “(...) *l’imitation réciproque, c’est à dire précisément, la réflexion (ou sens prope) de soi en autrui et d’autrui en soi.*” (PIAGET, op. cit., p.198, apud De LEMOS, 2001, p. 48).

Essa concepção inicial de especularidade, segundo De Lemos (2002), lançava dúvida sobre o quanto poderia se considerar a criança enquanto indivíduo já constituído para aprender/adquirir a linguagem e sobre o efetivo lugar que cabia ao outro e à sua fala na fala da criança e no próprio processo de aquisição de linguagem. Que determinações lingüísticas ou com base em quais descrições lingüísticas específicas poderiam se evidenciar o momento que demarcaria a fala da criança na esfera de sua própria determinação? Para uma saída sobre essas dúvidas, esses enunciados iniciais foram tratados como lingüisticamente indeterminados.

Desta forma, naquele momento “(...) mantinha-se a língua como objeto de conhecimento e a relação da criança com o outro materno como uma relação dual, provedora de fala, porém não atravessada pela língua enquanto terceiro” (Ibid, 2002, p. 49).

Os processos dialógicos pareciam estar retidos nessa relação dual, até quando, através da interpretação dos “erros”, (mesmo estes sendo considerados como indicação de mudança através da noção de desenvolvimento) (De LEMOS, 1982), tornou-se possível estabelecer a compreensão de um sentido singular para essas diferenças já que, ainda que tratadas como ‘erros’, mostravam tanto a incorporação quanto o distanciamento da fala do adulto (Ibid, 2003, grifo nosso).

Entretanto, apesar da concepção de especularidade, até então adotada, não oferecer a possibilidade de dar reconhecimento à função do outro e, ao mesmo tempo, à língua/linguagem enquanto *Outro*. (Ibid., 2002), de certa forma, tinha a virtude de ser subversiva, pois levantou a possibilidade de se questionar: **“Quem fala na fala dessa**

criança falada pela mãe?” (Ibid. 2001), a respeito desse fato, vale a pena ressaltar os comentários da referida autora:

Foi por ter podido formular essa pergunta que se tornou possível reconhecer a indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala inicial da criança (cf. LEMOS, 2002), assim como a **função da mãe ao interpretar, dar sentido a fala da criança**, colocando essas palavras isoladas em textos, enunciados que as faziam passar de novo pelo moinho da linguagem, ou pelo *Outro*, tesouro dos significantes.

O processo chamado de aquisição de linguagem passa a se configurar, então, como um processo de subjetivação, entendido como trajetória da criança de interpretado a interprete.

(De LEMOS, 2001, p. 48, grifos nossos)

Após essas reflexões citadas anteriormente, cabe agora perguntar, conforme a própria De Lemos (op. cit.) formulou:

Como poderia essa proposta, ancorada na dualidade e reciprocidade da relação mãe-criança, dar conta do movimento da língua, enunciado como retorno ao *Outro*, tesouro dos significantes, e que se fazia ver agora [por ex: na emergência dos “*erros enigmáticos*”; *dos significantes*] em momento cronologicamente subsequente? Momento esse que se concretizava tanto na emergência de estruturas quanto em erros (...) (Ibid., p. 48).

As respostas a estas questões irão desencadear um significativo processo de mudanças nas formulações teóricas e metodológicas adotadas até aqui e serão tratadas, inicialmente, no trabalho de De Lemos (1992), denominado de “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio”, o qual pode ser considerado como uma referência demarcatória dessa nova fase que será abordada no sub-item a seguir.

Contudo, para finalizar este tópico, torna-se pertinente destacar, como transcrito abaixo, a conclusão do texto de De Lemos (1982): “Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original”, no qual se observa, não só o seu compromisso ético enquanto lingüista, mas acima de tudo enquanto pesquisadora da área de aquisição de linguagem, mantendo-se fiel à fala da criança como um desafio teórico-metodológico a ser enfrentado e, muitas vezes, *um enigma* a ser desvelado pelo pesquisador.

Mesmo sabendo que optar em buscar respostas a essas questões na origem daquilo que as faz emergir (questão das origens e do estatuto científico da lingüística)³⁰, venha a se

³⁰ Cf. Lemos, 2002, p.82.

configurar em uma situação de conflito para o lingüista, manteve clareza em optar pela incluir a atividade lingüística do sujeito em sua análise, como segue:

Poder-se-ia dizer, então, que o dilema³¹ que aponte de início é um falso dilema que tem origem em um equívoco: o de tentar projetar teorias construídas a partir da análise de objetos homogeneizados e abstraídos de sua relação com o sujeito – sobre a atividade lingüística desse mesmo sujeito. **Talvez a riqueza que se possa vislumbrar de reconhecimento do dilema** – ou de sua falsidade – **seja a que se pode construir aceitando o desafio que é tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instante de seu uso.** (Ibid, p.120, grifo nosso).

1.2.2.O interacionismo e os processos metafóricos e metonímicos a hipótese do Interacionismo Lingüístico

Foi assinalado anteriormente que a concepção sobre interacionismo na perspectiva sócio-interacionista (concepção empirista sobre a interação) era diferente da concepção de *Interação* assumida pela hipótese do Interacionismo Lingüístico, a qual está vinculada à relação entre elementos de uma estrutura, elementos estes, que comportam funções/funcionamento dessa estrutura. Para uma compreensão dessa específica concepção de Interacionismo, antes se torna necessário ampliar a noção sobre o conceito de Estrutura aqui assumido, ao qual o Interacionismo Lingüístico estaria relacionado, como será comentado a seguir.

O Interacionismo Lingüístico contempla as formulações conceituais/teóricas da Lingüística Estrutural (SAUSSURE, 1987 e JAKOBSON, 1971) na perspectiva de uma releitura dessas proposições da Lingüística operadas por Jacques Lacan (1998) no seu

³¹ “Trata-se da incompatibilidade entre dois compromissos que o psicolingüista que se dispõe a investigar como as crianças adquirem sua primeira língua, tem que assumir – ou julga ter que assumir para dar conta se sua tarefa”. Um desses compromissos é com a **diacronia**, a saber: com a identificação e a explicação das mudanças qualitativas que definiriam o processo de aquisição de linguagem, ou, em outras palavras, seu compromisso com a gênese de estruturas e categorias. O segundo compromisso (...) ele assume com a **sincronia** e pelo qual se obriga a descrever, em termos de categorias e estruturas definidas no interior das teorias lingüísticas vigentes, os enunciados representativos de cada momento do período que isola como objeto de estudo. Na prática da pesquisa psicolingüística este dilema se concretiza na impossibilidade do investigador ser fiel a esses dois compromissos”. (ibid, p. 98)

chamado *'retorno à Freud'*, implicando, portanto, na impossibilidade radical de acesso ao que se tem como *'objeto'*. “A partir de uma visão estruturalista, [concepção estrutural de linguagem inaugurada pela obra de Ferdinand de Saussure (1987)] que vale lembrar, deve ao funcionamento da língua a sua fundação (e não ao contrário); qualquer *'objeto'* é apenas *efeito ou causa de Estrutura*. Assim a língua enquanto objeto de estudo é interdita ao pesquisador” (SILVEIRA, 2006, p. 33).

A criança e o adulto (o outro) não são, especificamente, o foco da observação pelo que o olhar constata, mas pela *Estrutura que movimenta* o que, nessa díade, se dá como aquisição de linguagem/constituição subjetiva (Ibid., p. 34). Ou seja, o foco das observações não são as mudanças da criança em si, mas da criança enquanto sujeito falante em interação com o outro, que, por sua vez, se constitui também como sujeito falante e para o qual a criança se estabelece como alteridade.

Em seu trabalho: “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio”, De Lemos (op. cit.) afirma que “La interacción con el otro se torna, en nuestra propuesta, una condición necesaria. Pienso en **el otro** en tanto discurso o instancia de funcionamiento de la lengua constituída” (Ibid., 1992, p. 128, grifo da autora).

A interação entre o outro e a criança *em situação de fala* é que fazem operar os mecanismos de mudança (processos metafóricos e metonímicos) e essas mudanças acontecem como *efeito da linguagem sobre a própria linguagem*, ou seja, é considerado o *outro* enquanto instância de funcionamento da língua, como pode ser observado quando De Lemos (Ibid., p. 132, grifos nossos) afirma que:

“Si la experiencia con el lenguaje **no supone una actividad consciente**, el efecto reorganizador de oír y producir enunciados debe ser interpretado como **efecto del lenguaje sobre el propio lenguaje.**”

A interação nesse contexto não é uma evidência empírica da relação entre a criança e o outro, ou entre a criança e a língua enquanto objeto. A Interação, aqui considerada, ocorre entre elementos de uma estrutura cujo resultado é o efeito de um funcionamento lingüístico de ordem estrutural.

Com relação a esta questão sobre o funcionamento lingüístico de ordem estrutural, De Lemos (2001a, p. 28-29) esclarece como segue:

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à linguagem como objeto de conhecimento a ser aprendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto *corpo pulsional*³², como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o *outro* como instância de interpretação e o *Outro* como depósito e rede de significantes. Essa estrutura é a mesma que se move o adulto (que também é o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao *Outro*.

Antes de chegar até as proposições estruturalistas assinaladas anteriormente, se fez necessário perguntar: Como seria possível constatar que o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança resultaria da *interação com a alteridade*?

Essa questão veio a ser formulada quando De Lemos e seus colaboradores (op. cit.), tendo como base a noção de *mediação*, estabeleceram como ponto principal de suas reflexões a necessidade de incluir a *alteridade* na, então, proposta sócio-Interacionista.

Ao analisar as propostas sócio-construtivistas, tomando como referência básica as proposições teóricas de Vygotsky, nas quais se tem como objetivo dar conta da “(...) construção do sujeito humano, enquanto sujeito do conhecimento, a partir do seu ser biológico e de sua transformação em ser histórico-cultural, através (...) dos processos de transmissão da ordem cultural, ancorados tanto no adulto quanto na linguagem”, De Lemos (2002, p. 50) ressaltou que:

A transformação qualitativa[*ancorada no adulto*] resultante da relação criança-adulto se definiria, então, pela **transformação de processos intersubjetivos em processos intra-subjetivos**.

Uma outra transformação qualitativa[*ancorada na linguagem*], mediada pela primeira, que adviria da operação com signos, concebido o signo enquanto terceiro elemento que quebraria o vínculo natural entre a criança/sujeito e mundo/objeto, abrindo caminho para abstração do conceito.

³² “A diferença entre **corpo biológico** da urgência [*corpo instintual, sistema de funções biológicas*] e o **corpo pulsional** [*superfície de pontos sensíveis, lugar de gozo e de recalque*] se dá precisamente pelo fato de que num caso há a suposição de algo independente da linguagem e que constitui uma realidade última do homem (...), enquanto no outro o real do corpo está articulado na/pela linguagem (LEMOS, 2002, pp. 39-40, grifos nossos)”. Ver capítulo 3 desta Tese.

Se na primeira ordem de transformações a fala do adulto dirigida à criança é o motor da operação a ser interiorizada (**intra-subjetiva**), a segunda diz respeito à língua/linguagem. (Ibid. pp.50-51, grifos nossos)

Na abordagem teórica sócio-construtivista, a noção de mediação tem uma ordem distinta da biológica, ou seja, não há uma concepção natural da linguagem e sim uma concepção de ordem cultural. Na perspectiva vygotskyana se considera que há uma dependência dos processos intra-subjetivos aos processos intersubjetivos que, mediados pelo adulto, determinam e regulam a construção da linguagem e do conhecimento por parte da criança, ou seja, a hipótese da mediação entre o homem e o mundo aponta para a linguagem como terceiro elemento que quebraria o vínculo natural da relação homem-mundo. Esse terceiro elemento permitiria, segundo Vygotsky, que a criança passasse efetivar operações com signos.

Contudo, as posições conceituais que De Lemos (op. cit.) passará a sustentar será diferente das proposições dos sócio-construtivistas, isto porque considera que nessa perspectiva citada, através das transformações qualitativas resultantes tanto da relação criança-adulto quanto da linguagem (enquanto terceiro elemento) não é possível se demonstrar como os processos de aquisição de linguagem e de conhecimento podem resultar dessas interações. Este fato é atribuído, por ela, como conseqüência da dificuldade de se “relacionar uma concepção racionalista da linguagem com um ponto de vista empirista da interação lingüística” (De LEMOS, 1992 apud SILVEIRA, 2006, p. 38).

A respeito dessas questões a referida autora afirma que: “Si bien por lo general se considera que este tercer elemento tiene un origen cultural, no resulta por el contrario tan sencillo establecer mediante qué proceso adquiere este su estatuto simbólico” (De LEMOS, 1992, p. 123 apud SILVEIRA, 2006, p. 41). Esta afirmação é conseqüente da constatação de certos questionamentos que não encontram respostas na perspectiva sócio-construtivista, quais sejam: Se os sons (inclusive os da fala) e imagens são coisas do mundo e se encontram sujeitos a uma apreensão concreta,

- a) como eles se transformariam nesse terceiro elemento capaz de quebrar o vínculo natural? e
- b) qual o estatuto da interação nesse processo?

Após levantar essas questões, as quais considera como geradoras de impasses na conceituação sócio-construtivista, De Lemos (1992, p. 124 apud Silveira, 2006, p. 41) afirma que “Unicamente solucionando adecuadamente tales cuestiones pueden en verdad los cognitivistas eludir uma perspectiva empirista en su proposta racionalista”

Estas mesmas questões inspiraram De Lemos e seus colaboradores (op. cit.) a buscar soluções, conforme já mencionado anteriormente, para o fato de que, apesar da fala da criança, “ainda que reduzida a signos e abordada pelo viés do significado, colocava em cena a **materialidade significante como um terceiro [terceiro elemento]**” (De LEMOS, 2002, p. 51, grifos nossos).

Nesse sentido, surgem as primeiras reflexões sobre as possibilidades de encontrar respostas na teoria lingüística, ao observar que:

(...) havia algo a dizer da língua nessa fala, algo que tomou forma primeira através da releitura de Saussure em que se privilegiou a ***teoria do valor, o conceito de sistema como sistema de relações*** – (e não de unidades) – ***regidas pelas diferenças***. Enfim, algo sobre o funcionamento da língua na fala inicial ou sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; algo sobre o ***funcionamento da língua revelados pelos “erros”, enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições***. (Ibid., grifos nossos)

Foi justamente através da observação do funcionamento da língua revelados pelos “erros”, enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições que se pode verificar o movimento que na língua estabeleceria o fenômeno da mudança. A explicação ou a leitura teórica desses fenômenos de mudanças na língua foram possíveis de ser realizadas através das proposições teóricas de Jakobson (1971) sobre os processos metafóricos e metonímicos, pelos quais as relações sintagmáticas e associativas de Saussure (1987) foram reinterpretadas (como expressão mais condensada) a partir das figuras de linguagem: - Metáforas e Metonímias (De LEMOS, 2002).

Os processos metafóricos, definidos pela substituição de um termo por outro em uma estrutura, e os processos metonímicos definidos pela contigüidade ou combinação na relação de um termo a outro, ao estarem em funcionamento na língua, produzem um terceiro elemento (emergência do novo/significante) como conseqüente ao efeito da substituição e da combinação/contigüidade.

Tais processos permitem apreender, segundo propõe a referida autora e como demonstrou Jakobson (1971), a linguagem em seu estado nascente (microgênese) na fala da criança, bem como o movimento que produziria a mudança, pois “na medida em que mantêm o que em Saussure, tem o estatuto de propriedades mínimas e, ao mesmo tempo, apontavam para um efeito para além dessas propriedades” (De LEMOS, 2002).

Para explicar as referidas mudanças de posição da fala da criança em uma estrutura foram propostas três posições, a partir de três elementos que compõem essa estrutura: *a fala do outro, a língua e o sujeito*.

Na primeira posição, há a dominância da fala do outro; **na segunda posição**, há a dominância do funcionamento da língua e; **na terceira posição**, há a dominância da relação do sujeito com sua própria fala.

Acrescentando que, embora estas posições se articulem uma à outra em diferentes momentos da cronologia do processo, não há superação efetiva de nenhuma dessas três posições, permanecendo as mesmas na fala do sujeito ao longo de sua vida, como se refere a seguir:

“(...) dizer que elas estão submetidas à obliteração não significa que elas têm sido anuladas. A obliteração deve ser tomada aqui no sentido que se refere ao eclipse. É como a luz da lua permanecendo visível por trás do sol.” (De LEMOS, 1999, p. 20).

PRIMEIRA POSIÇÃO: Dominância da fala do outro

A fala da criança consiste em fragmentos da fala do adulto e a permanência dos mesmos no diálogo dependerá do reconhecimento que a interpretação do adulto lhes fornecerá. Assim, esta posição estrutural constitui-se numa condição de dependência/alienação da criança à fala do outro, ou seja, de uma situação de espelhamento à fala do outro.

O fragmento que comparece na fala da criança é como que um vestígio metonímico das cadeias pelas quais o outro a interpreta (De Lemos, 2002).

Para retratar esta específica posição estrutural, pode ser citado o seguinte diálogo entre mãe e criança, descrito por De Lemos (2002, p. 57):

Ex: (Contexto: criança traz uma revista para a mãe)

Criança: *é nenê/ o **auau***

Mãe: ***auau**? Vamo achá o **auau**? Ó, a moça ta tomando **banho***

Criança: ***ava**? Eva?*

Mãe: *É, ta **lavando** o cabelo. Acho que esta revista não tem **auau** nenhum.*

Criança: ***auau***

Mãe: *só tem moça, moço, carro, **telefone***

Criança: ***alô**?*

Mãe: ***alô**, quem fala? É a Mariana?*

Neste exemplo descrito acima, o reconhecimento pelo outro (mãe) promove a movimentação das “repetições”, caracterizando a situação de “diálogo”. Desta forma, o segmento recortado da produção verbal da criança aparece na fala da mãe, para, logo depois, deslizar novamente para a criança, testemunhando uma “circulação” ou um “deslizamento” destas “repetições”.

Entretanto, vale à pena assinalar que, nesta *primeira posição estrutural*, a incorporação de fragmentos da fala do adulto à fala da criança não se trata de mera reprodução, já que há uma diferenciação entre a mãe e a criança quanto ao sentido destas palavras repetidas. Assim, não há, realmente, uma coincidência entre a fala da criança e a fala da mãe.

Aqui, desta forma, já emerge a **separação**, enquanto contraparte da **alienação**, “*separação essa que permite falar em um sujeito que se faz presente nesse significar algo que, a despeito (e por causa) de sua opacidade, é outra coisa*” (De LEMOS, 2002, p. 58). A criança, enquanto sujeito falante, emerge na relação entre a sua fala e a fala do outro; emerge no intervalo entre os significantes do outro.

Além disso, De Lemos (Ibid) assinalou que a “fala” e a “escuta” são duas dimensões diferentes, embora que, nesta específica posição estrutural, não haja tanta diferença entre elas.

SEGUNDA POSIÇÃO: Dominância do funcionamento da língua

A fala da criança apresenta certos “erros”, apesar das correções realizadas pelo adulto, significando uma *resistência*, de sua parte, de reconhecer a diferença entre a fala do adulto, em resposta ao seu enunciado, e a sua própria fala.

Portanto, nesta posição estrutural, o pólo dominante é a língua. Os “erros”, que emergem na fala da criança, se apresentam como o **entrecruzamento de estruturas lingüísticas** (manifesta e latente), produzindo “*formações estranhas*” e não como repetição do enunciado do outro (como na posição estrutural anterior).

Pode-se fazer alusão ao seguinte exemplo, citado por Carvalho (1998, p. 05):

Ex: (Contexto: depois do almoço, a mãe acorda a criança)

Mãe: *Num pode não. Quando a gente levanta precisa ... cê ficou descalça antes de dormir, é?*

Criança: *é*

Mãe: *Ta se vendo*

Criança: ***Ta si vendo***

Mãe: *Ta se vendo que você ficou descalça antes de dormir.*

Criança: ***eu achuvia agu***

Mãe: *vai chover logo?*

Criança: *é*

Mãe: *Ahn.*

Criança: *ta muito fiu.*

(*Mas adiante ocorreu o seguinte fragmento de diálogo*)

Mãe: *A água ta guardada nas nuvens*

Criança: ***Ta sovendu*** *ele num abiu*

Mãe: *Num abriu porque num ta chovendo*

Criança: *cumasú*

Neste exemplo citado acima, a produção estranha “*eu achuvia agu*” permite, de uma forma retroativa, perceber que o “*ta si vendo*” da criança não se constitui numa “*repetição*” ou espelhamento da fala da mãe, mas sim que se trata de um entrecruzamento de cadeias: “*ta se vendo*” e “*ta chovendo*”.

Aqui, em contraste com a primeira posição, nessa segunda posição, os enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de re-

significação, de abrir-se para significar outra coisa. Desta forma, neste momento, o sujeito está alienado no próprio movimento da língua; no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem.

Convém apontar que, nesta posição estrutural, a criança não “escuta” o outro e, nem tampouco, “escuta” a si mesma.

TERCEIRA POSIÇÃO:

Dominância da relação do sujeito com sua própria fala

A fala da criança é permeada de pausas, reformulações e correções, feitas por ela mesma, decorrentes das reações de estranheza do adulto diante dos seus “erros” cometidos. Nesta terceira posição estrutural, há a predominância do pólo criança (sujeito falante).

Para representar tal posição estrutural, pode-se referir ao seguinte exemplo, descrito por De Lemos (2002, p. 61)

Ex: (Contexto: Uma amiga da mãe da criança traçou no chão, quadros para que ela e a criança brincassem de amarelinha, mas falta um)

*Criança: **Quase que** você não fez a amarelinha*

Amiga: O que, Verrô?

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

Amiga: O que, Verrô? Eu não entendi.

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

Neste exemplo, a substituição sucessiva de expressões, por parte da criança, reflete o próprio reconhecimento do seu erro. Este reconhecimento do “erro” pela criança aponta para a não coincidência entre o que a criança “fala” e o que a criança “escuta”. O que ocorre, nesta específica posição estrutural, é a predominância da “escuta” sobre a “fala”. Inclusive, a criança pode fazer várias correções, por achar que o erro persiste, mesmo que não consiga chegar a uma construção lingüística correta.

Nesta posição, De Lemos (2002, p. 62) aponta para um **avesso do processo metafórico**, quando a criança reformula as expressões, para tentar corrigir o seu erro, apontando e reconhecendo as suas diferenciações. Ela coloca: “esse avesso aponta para

uma mudança de posição na estrutura, isto é, para a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não coincidentes". (Ibd, p. 62).

Além disso, ao perceber as reações de estranheza por parte do adulto, frente aos seus "erros", outra coisa de muito importante ocorre neste momento, já que a criança demonstra reconhecer, concomitantemente, que os seus enunciados lingüísticos afetam o outro e que, portanto, se constitui como um ser diferente do seu interlocutor. Tal reconhecimento assume um papel crucial no processo de subjetivação.

Assim, a natureza deste sujeito falante, pleiteado por De Lemos (1992, 2001, 2002), não diz respeito a um sujeito "em total posse de si próprio". Este sujeito falante, por outro lado, se mostra **dividido**, segundo a própria autora, "em duas não coincidentes instâncias subjetivas: aquela que fala e aquela que escuta enquanto falante de um 'outro'" (que escuta de um lugar outro). Desta forma, estabelece uma concepção de subjetividade com base na Teoria Psicanalítica. Portanto, o processo de aquisição da linguagem é concebido como:

(...) um processo de subjetivação definível pelas mudanças de posição da criança em uma estrutura onde a língua, a fala do outro em sua total compreensão são inextricavelmente relacionadas com um 'corps pulsional', isto é, com a criança enquanto um corpo cuja atividade demanda interpretação (De LEMOS, 1999, p. 14-15, grifo da autora).

Para concluir este capítulo, torna-se importante destacar que as proposições do quadro teórico de Cláudia De Lemos e col.(op. cit.) vem proporcionando a diversos pesquisadores desenvolverem trabalhos que transpassam o campo de pesquisa da aquisição da linguagem, pois por ter desenvolvido uma reflexão sobre a língua e fala e sobre o sujeito, novos materiais empíricos puderam ser explorados, uma vez que a relação **criança-língua** pode ser lida como relação estrutural **língua-fala-sujeito**.

Essas diferentes maneiras de relação assinalada acima podem ser compreendidas também como uma mudança da noção de *Desenvolvimento* para uma noção de *Estrutura* como bases epistemológicas, no conjunto de formulações teóricas sobre as quais serão feitas análises e reflexões no capítulo seguinte.

2. DESENVOLVIMENTO *versus* ESTRUTURA

*Embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma,
depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente.
(THOMAS S. KUHN, In: A estrutura das revoluções científicas).*

A questão central no campo de pesquisa sobre aquisição de linguagem em qualquer abordagem teórico-metodológica, é aquela que diz respeito às **mudanças da fala da criança durante o percurso que vai da condição de infante a condição de falante da língua materna**. Compreender esse processo de mudança implica na necessidade de compor um conjunto complexo de conceitos oriundos de diversas áreas do saber.

Certamente, mobilizados na procura de caminhos que oferecessem uma ampla compreensão ante as questões que se impunham pela fala inicial da criança, tornando compatíveis e conciliando diferentes áreas de saber para elucidar essas questões, De Lemos (1999, 2000) durante o processo de construção do seu quadro teórico-metodológico, conforme observado no capítulo anterior, demonstrou ter caminhado um percurso com modificações e passagens das suas formulações teóricas e conceituais; inicialmente, amparadas por uma concepção conceitual de *Desenvolvimento* através das Teorias Psicológicas; para posteriormente, se modificarem e se consolidarem tomando por base uma concepção conceitual de *Estrutura*, através das Teorias Estruturalistas (Linguística Estrutural e Psicanálise).

Posto desta forma, essas modificações dos fundamentos conceituais ou eixos conceituais (noção de Desenvolvimento ou noção de Estrutura) parecem ser simples de assimilar e compreender, entretanto são muito complexas e, quando não são bem demarcadas, favorecem interpretações ambíguas e, muitas vezes, equivocadas, pois, a

nomeação de termos semelhantes pode remeter a compreensão e conceitos distintos dependendo em qual dessas referências estão ancorados.

Explicando de forma mais pontual, são significativas as diferenças conceituais de algumas proposições acerca da aquisição de linguagem na Perspectiva Desenvolvimental (Teorias Psicológicas) e na Perspectiva Estrutural (Teorias: Lingüística Estrutural e Psicanálise), ou seja, existem especificidades conceituais diretamente relacionadas aos paradigmas epistemológicos que contemplam a noção de *Desenvolvimento* e a noção de *Estrutura* com conseqüentes implicações teórico/metodológicas, como respectivamente, por exemplo: “*linguagem(instrumental-objeto de aprendizagem) / língua/fala(constitutiva do sujeito)*”; “*aquisição de linguagem/constituição subjetiva*”; “*mudanças / vicissitudes*”; “*criança(desenvolvimento-crescimento linear) / infantil(evolução-dinâmica de posições estruturais)*”; “*indivíduo / sujeito*”; “*corpo (biológico) / corpo (pulsional)*”; etc.

Portanto, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre essas questões e demarcar algumas diferenças entre os princípios e proposições desses dois grandes eixos de formulações conceituais, serão feitas a seguir análises e reflexões sobre concepção de *Desenvolvimento* e sobre a concepção de *Estrutura*.

2.1. DESENVOLVIMENTO

Ciência Desenvolvimental é uma denominação que traz um significado conjunto do renascimento intelectual de uma perspectiva geral que é orientada na direção do estudo de processo de desenvolvimento. (VALSINER, J., 2006, p. 169)

Serão considerados, a seguir, os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos no campo de estudo e pesquisa da Ciência Desenvolvidora (“*Developmental Science*”), especialmente no que se referem às proposições defendidas e/ou formuladas por Jaan Valsiner (Clark University, USA) a respeito da Psicologia do Desenvolvimento (VALSINER, 1993, 1997, 1998, 2004, 2006).

Nesse campo de reflexão, existem algumas questões epistemológicas que dão sustentação a certas proposições teórico-metodológicas que são utilizadas em pesquisas sobre Aquisição de Linguagem. Nesta perspectiva, destacam-se os seguintes aspectos:

- A compreensão de *Desenvolvimento Humano* implicando em uma concepção de sistemas (abertos e dinâmicos), na qual os fenômenos psicológicos são estudados como processos em movimento.
- A existência de processos de mudança nos quais pode ser observada a *emergência do novo* em um *tempo irreversível*, sendo este último, também considerado na análise dos fenômenos.
- A concepção relacional entre indivíduo-contexto que considera as interações do indivíduo com o ambiente e com outros indivíduos, as quais resultam em mudanças quantitativo-qualitativas ao longo do tempo, sendo levada em consideração a contextualização histórica e/ou sócio-histórica do fenômeno psicológico estudado.

Estes tópicos acima relacionados chamam a atenção por indicarem que existem concepções epistemológicas específicas que dão sustentação às conceituações e teorizações da Ciência Desenvolvidora de uma forma geral, e da Psicologia Desenvolvidora mais especificamente, com conseqüentes implicações metodológicas, sobre as quais serão analisadas, logo abaixo, proposições e considerações feitas por Overton W. (1998) e por Valsiner, J. (1993, 1997, 1998, 2004, 2006).

Jaan Valsiner (2004) afirma que a Ciência Desenvolvidora se encontra em um tumulto e destaca que existe um desencontro básico entre suas premissas teóricas e a metodologia utilizada, assinalando que “*Seus avanços históricos têm sido lentos — fazendo*

poucas e muitas tentativas de avanço, depois retroagindo para os seguros céus da psicologia não-desenvolvimental — somente para continuar a pesquisa de novas idéias desenvolvimentais (CAIRNS, 1998, apud VALSINER 2004, P.01; ver também VALSINER, 1998).

Especialmente sobre a Psicologia do Desenvolvimento, Overton W. (1998, p.107) postula que *“qualquer definição específica de psicologia do desenvolvimento e sua missão, necessariamente, emerge de algum conjunto complexo de conceitos. Este conjunto forma uma plataforma, ou uma base conceitual, para um domínio mais completo”* (tradução nossa). Acrescenta ainda que *“uma característica do Desenvolvimento que recebe uma concordância universal é que, acima de tudo, Desenvolvimento trata sobre **mudança** e que, de qualquer forma, pode surgir discordância”* (ibidem, p 109, grifo nosso).

Após essa breve exposição sobre o campo de pesquisa científica desenvolvimental, que contempla proposições específicas sobre processos de desenvolvimento passaremos agora a analisar de forma mais detalhada o que vem a ser *Desenvolvimento* nessa perspectiva.

2.1.1. *Desenvolvimento* como um campo de investigação científica

Ao considerar *Desenvolvimento* como um campo de investigação científica, fica implícita a necessidade de formulação conceitual sobre **mudança**. Nesta perspectiva, como assinala Overton (1998), podem ser identificados dois tipos de mudança:

1) Mudança Transformacional – envolve transformações e mudanças relativas a forma, padrão, ou organização. Portanto, é uma mudança morfológica, estrutural, ou seja, uma mudança de estrutura, onde novas formas resultarão. Conseqüentemente, é uma mudança transformacional que envolve a emergência ou o *surgimento do novo*. Desta forma, trata-se de uma mudança em que o surgimento de um elemento novo amplia e modifica todo o conjunto de elementos (concepção holística).

Para esse tipo de mudança, **desenvolvimento** implica na noção de sistema, processos em uma estrutura e a noção de um conjunto seqüencial de mudanças em um sistema relativamente permanente ou estável, mas com novos incrementos, não só apenas em suas estruturas, mas também nos seus modos de operações ou funcionamento.

2) Mudança Variacional – se refere ao grau ou extensão em que a mudança varia de acordo com um padrão assumido.

Pode ser entendida como uma mudança quantitativa por natureza - um aumento ou diminuição dentro de um padrão estabelecido ou qualitativa em termos de diferenças específicas entre as variáveis. Nos dois casos (quantitativa ou qualitativa), o complexo de mudanças variacionais é freqüentemente pensado em termos aditivos de elementos que mudam sem a noção de sistema ou uma concepção holística.

As mudanças transformacionais são associadas a conceitos de irreversibilidade, descontinuidade (no sentido de não-aditividade), seqüência e direcionalidade. Quando são considerados sistemas físicos e sistemas de vida, as mudanças transformacionais são identificadas com a noção de **tempo irreversível** (OVERTON, 1998).

Por sua vez, as mudanças variacionais são associadas a conceitos de reversibilidade, continuidade e de ciclos. Quando são considerados sistemas físicos e sistemas de vida as mudanças variacionais são identificadas com a noção de **ciclos de tempo**. (ibidem, 1998).

Através desses tipos de mudanças podem ser configuradas premissas diferentes, de acordo com cada uma delas, que darão base para determinação de caminhos metodológicos a serem seguidos, possibilitando a formulação de específicos modelos de metodologia científica, dentre os quais destacamos: Modelo Desenvolvemental Relacional e Modelo de observação Desenvolvemental em Separado (Split).

Estas proposições do autor citado acima indicam duas posições epistemológicas diferentes, pois o tipo de Mudança Desenvolvemental em Separado (Split) que, geralmente, contempla as Mudanças Variacionais está relacionado às concepções *positivistas* e *behavioristas* que consideram haver uma **separação** entre razão e observação, sujeito e

objeto, dentro e fora, objetivo e subjetivo, organização e adaptação, forma e processo, biológico e social-cultural. Trata os elementos individualmente, de maneira segregada, os quais geralmente são comparados e concebidos como variáveis numa relação de causa e efeito, excluindo a idéia de sistema, contexto, inter-relações e conjunto.

Já o tipo de Mudança Relacional se contrapõe ao modelo anterior por contemplar a relação do indivíduo/sujeito com ambiente, possibilitando a emergência do novo e a contextualização histórica do fenômeno estudado; a concepção de sistema, caracterizado de forma holística, podendo ainda considerar sistemas biológicos, psicológicos e sócio-culturais numa perspectiva relacional e não excludente.

A formulação de um quadro conceitual foi proposta por Overton (1998, p 124), o qual foi denominado de “*The Relational Developmental Metanarrative*”, justificando que um esquema conceitual é necessário para dar suporte a uma definição inclusiva de *Desenvolvimento* que contemple aspectos de mudanças formais (transformacionais) e funcionais (variacionais). E acrescenta ainda que uma abordagem para realização dessa tarefa pode ser construída a partir da *teoria dos sistemas de auto-organização* (theory of self-organizing systems) que vem utilizando importantes regras heurísticas nos domínios das ciências biológica, física, sociológica e psicológica.

Usando a teoria de auto-organização dos sistemas como base, torna-se possível abstrair uma coerente e integrada metanarrativa sobre evolução e outras mudanças desenvolvimentais, abrangendo uma variedade de conceitualizações das áreas de estudo, tais como: a biológica, a sócio-cultural e a psicológica com todas as suas variedades e similaridade de definições de objeto, os quais podem ser abordados de forma relacional (ibdem, 1998).

Ao abordar as questões relativas aos Sistemas Desenvolvimentais, Valsiner (2006), em uma de suas análises, destaca a proposição de que, “*Um aspecto crucial para qualquer compreensão de Desenvolvimento é considerar que dentro de um sistema ou entre sistemas, em ambos, a variação (a mudança) é o fenômeno e não um erro*” (MOLENAAR, 2004 apud VALSINER, 2006, p.183, grifos nosso). Ele acrescenta que: “a

trajetória descrita no nível do dado, forma famílias de trajetórias similares. Para chegar a tal família de descrições, o caso individual –trajetória individual do desenvolvimento – é a característica crucial do dado. Generalizações nesta perspectiva são feitas a partir de um caso singular para um funcionamento genérico de um sistema personalizado” (LAMIELL, 2003 apud VALSINER, 2006, P.183).

Desta forma, a tarefa empírica do pesquisador é de primeiro analisar o funcionamento sistêmico de um caso singular e, a partir do momento em que esse caso singular é explicado, agregam-se depois conhecimentos das formas em que o sistema funciona através de pessoas dentro de um modelo genérico (MOLENAR et al., 2002; THORNGATE, 1986, 1992 apud VALSINER, 2006).

O surgimento da *Ciência do Desenvolvimento* foi observado por Valsiner (2006, p.169), como segue: *“No final do século vinte e no começo do século vinte e um, nós testemunhamos o crescimento de uma nova disciplina: Ciência Desenvolvidora. Ela transcende as fronteiras da psicologia da criança e lança questões sobre desenvolvimento em geral. Seu foco está nas relações entre pessoa-contexto.”* (tradução nossa)

É interessante destacar que nesta declaração o estudo do Desenvolvimento está sendo tratado como ciência e que não se restringe apenas ao estudo da Psicologia do Desenvolvimento.

Portanto, para finalizar esta seção, vale enfatizar a definição de *Ciência do Desenvolvimento*, feita por Valsiner J. (2006, p. 169): *“Ciência Desenvolvidora é uma denominação que traz um significado conjunto do renascimento intelectual de uma perspectiva geral que é orientada na direção do estudo de processo de desenvolvimento”*.

2.1.2. Psicologia do Desenvolvimento: *desenvolvidora versus não-desenvolvidora*

A Psicologia que estuda a criança não é necessariamente Psicologia do Desenvolvimento e esta lida apenas de forma parcial com crianças. As crianças podem ser

estudadas em ambos os termos: como elas são (psicologia não-desenvolvimental) e como elas são em processo de tornar-se (psicologia desenvolvimental). Similarmente, outros sistemas – natural ou cultural – podem ser investigados de ambas as maneiras, ou seja, em processo de desenvolvimento ou como existem em estado de estabilidade (VALSINER, 2006).

Mais ainda, afirma o referido autor: “O estudo de crianças é desenvolvimental se ele é feito de posições axiomáticas de base que destacam processos de transformação e emergência” (VALSINER E CONNOLLY, 2003 apud VALSINER, 2006, P. 167).

O conhecimento sobre o desenvolvimento da criança precisa de um quadro metodológico que enfatize igualmente os aspectos teóricos e empíricos da investigação, bem como uma compreensão clara e objetiva dos aspectos axiomáticos que oferecem base a respeito daquilo que se constitui como desenvolvimental ou como não-desenvolvimental. Para tanto, citamos Valsiner (2004, pp. 93 e 94), como segue:

A perspectiva não-desenvolvimental esta baseada no axioma de identidade:

$$X = [\text{é}] = X$$

Baseado neste axioma, faz bom sentido formular perguntas sobre:

"O que É personalidade?" "O que É inteligência?" "O que É memória?"

A perspectiva desenvolvimental é baseada no axioma do tornar-se. Ela tem duas formas:

$$X \text{ --[tornar-se]--> } Y$$

$$X \text{ --[permanecer]--> } X$$

Tanto tornar-se quanto permanecer são processos que garantem ambos relativa estabilidade e mudança no caso de desenvolvimento. No caso do permanecer, o sistema particular que é mantido na sua forma geral dependendo de constante inovação de formação de novas partes³³.

De outra forma, para ampliar a compreensão dos aspectos relacionados às perspectivas desenvolvimental e não-desenvolvimental, Valsiner (1997, p. 04) formulou algumas comparações entre essas duas perspectivas nas abordagens em Psicologia, tomando por referência:

³³ Organismos Biológicos mantêm-se a si mesmos através de processos de produção de novas células e morte de células velhas, enquanto a forma (a estrutura do organismo) em geral permanece a mesma. Portanto, o axioma $X \text{ --[permanece]--> } X$ não é o mesmo que o axioma de identidade da não-desenvolvimental perspectiva $X = [is] = X$. No caso do permanecer, o processo que mantém o estado de emergência do sistema é impelido.

1) Objeto de investigação –

Não-desenvolvimental – aspecto estável e constante do fenômeno psicológico.

Desenvolvimental - aspecto dinâmico do fenômeno psicológico.

2) Fonte de ‘ruídos’ na pesquisa -

Não-desenvolvimental – O dinâmico é considerado como um aspecto instável do fenômeno. São freqüentemente tratados como ‘erro’ e eliminados dos estudos (a chamada higienização dos dados – *clean up the out lines*)

Desenvolvimental – O estático, aspecto estável do fenômeno, desde que não pertença às questões que possam ser formuladas com o “*tornar-se*” e que possam obscurecer os processos dinâmicos.

3) Fonte de conceitos para teorias -

Não-desenvolvimental – Filosofia Platônica – conceitos que enfatizam o aspecto da estabilidade no fenômeno e eliminam a dimensão do tempo (e tempo-mudança relacionada) do discurso científico.

Desenvolvimental – Diferentes bases filosóficas, todas que enfatizam o aspecto da variação do fenômeno (Heráclito, Hegel, teoria marxista).

Obs: (O todo concebido com a união de contrários em processo dialético – lógica do paradoxo).

4) Configuração de pesquisa dominante -

Não-desenvolvimental – Acumulação de dados transversal-seccional, excluindo várias informações no tempo-mudança relacionada no fenômeno.

Desenvolvimental – Longitudinal – consciência do perigo da eliminação de informações sobre desenvolvimento através da agregação de dados por cima do tempo e de assuntos.

5) Ênfase do discurso teórico –

Não-desenvolvimental – Discurso teórico freqüentemente operado com conceitos que capturam alguns resultados finais – saídas - (produtos) dos processos psicológicos. São esperados que os processos sejam revelados através da investigação de seus produtos.

Desenvolvimental – Discurso teórico concentrado na análise dos processos (que produzem saídas – produtos), tentando estudar esses processos diretamente, do que através de seus produtos.

Finalizando as formulações dessa seção, torna-se pertinente trazer agora uma definição de *Desenvolvimento* no contexto da *Psicologia do Desenvolvimento* conforme foi assinalado por Valsiner (1997), como sendo, dentre outras, a mais compreensível e completa definição encontrada por ele na Psicologia do Desenvolvimento contemporânea, como segue:

O desenvolvimento individual humano envolve um processo transformacional e de incremento que, através de um fluxo de informações entre as características correntes da pessoa e suas ou seus contextos correntes, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou incrementam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e o padrão de sua interação ambiental enquanto mantendo organização coerente e unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo. (FORD & LERNER, 1992, p. 49 apud VALSINER, 1997, p. 05).

Parece haver uma concordância geral de que a atividade científica é uma atividade humana de construção de conhecimento designada no sentido de compreender/apreender e organizar, dentro de uma inteligibilidade, a experiência humana. As discordâncias surgem apenas quando a questão é colocada em termos de como fazer, ou por quais paradigmas a pesquisa científica venha a se efetivar.

É justamente essa questão desse caminho a ser percorrido que se constitui a metodologia científica. Nesta perspectiva de novos caminhos é que serão abordadas a seguir algumas questões que oferecem possibilidade de ser tomado outro rumo, com base em outra perspectiva epistemológica diferente da que foi abordada até este ponto.

2.2. O CAMPO DO HETERÓCLITO: o paradoxo e o negativo

A maior parte das concepções antes abordadas sobre *Desenvolvimento* (através das Teorias Psicológicas) está inserida na epistemologia positivista, a qual contempla um ideal de cientificidade universal que toma como referência central as ciências exatas e, como assinala Singer (2002), tem como principais parâmetros norteadores:

- a) O Princípio de identidade e de não-contradição, que aspira a apreender um objeto de conhecimento *idêntico a si mesmo* bem como, dotado de *limites definidos* e se baseia em uma *lógica estática* e em uma *lógica classificatória*.

- *lógica estática* – os objetos são definidos de forma clara e precisa, na medida em que sua natureza não está submetida à mudanças.
- *lógica classificatória* – agrupa em uma ordem categorial os objetos de acordo com seus traços comuns. O que foge a esta categorização da ordem do mesmo não tem lugar no sistema e o universal dos traços em comum tem preponderância/predominância sobre a singularidade das diferenças.

A contradição, definida como coexistência de elementos heterogêneos deve ser eliminada do sistema, instaurando assim uma normativa que não se interessa em diferenciar o 'dever ser' do 'ser', ou seja, uma normativa que não se interessa em diferenciar as normas científicas daquilo que nos objetos não se adapta a elas.

b) O Conhecimento como Ideal de progresso e preenchimento das lacunas do saber - o conhecimento é priorizado para alcançar o pleno sobre o vazio do saber. São deixados de lado os *aspectos do objeto que implicam a negatividade*, a saber: a alteridade, a singularidade, a contradição, o não saber. Desse modo, o ideal, aqui referido, é o ideal do '*cogito cartesiano*' que implica um ideal de clareza e distinção no processo de conhecimento, tanto do lado do sujeito quanto daquele do objeto.

Antes de iniciar as análises e reflexões sobre o paradigma do *Estruturalismo* (noções com base nas Teorias Estruturalistas: Linguística Estrutural e Psicanálise), torna-se importante serem abordadas algumas questões que emergem nas ciências humanas, as quais se referem ao *campo do heteróclito e do indeterminado*.

A problemática que emerge a partir do *campo do heteróclito e do campo da não positividade*, não é a de como dar conta do idêntico, do estático, do normal, do geral, porém a de dar conta do singular, da alteridade, da negatividade, do dinâmico e contraditório.

Em torno dos anos de 1950, com o desenvolvimento das ciências humanas, surgiu na França uma corrente de pensamento filosófico, denominada de '*Corrente da Descontinuidade*', constituída por Gaston Bachelard (1940 apud SINGER, 2002), George Canguilhem (1966 apud SINGER, 2002) e Michel Foucault (1969 apud SINGER, 2002), que contribuiu para o surgimento de uma nova compreensão de fundamentos que possibilitou constituir uma nova epistemologia, na qual se deslocaram alguns *critérios positivistas*, ao mesmo tempo em que se concederam lugares ao heteróclito, ao negativo, à '*lógica paradoxal*'. Desse modo, se possibilitou redimensionar a importância da alteridade, da singularidade e do dinâmico e contraditório dentro de um sistema teórico (SINGER, 2002).

Em que pese os autores citados apresentarem uma diversidade teórica e temática, "(...) eles têm em comum o questionamento da idéia de que a busca de identidades universais e de um progresso do conhecimento é um critério comum a todas as ciências. Esta crítica permite que emerja o campo das ciências humanas em sua especificidade: **o campo do heteróclito e do indeterminado**" (SINGER, 2002, p. 95, grifos nossos).

Bachelard (op. cit.) considerava que o conceito, como instrumento lógico, explica o ser imutável, idêntico a si mesmo e regido por leis universais. A utilização do conceito para explicar a realidade dinâmica foi questionado por ele, quando, então, apontou para a *fratura do conceito*, ao analisar "*a penumbra conceitual*" além da lógica aristotélica, na qual "*os conceitos se rompem, interferem e deformam*". Ele também abriu a possibilidade de se conceberem epistemologias regionais, específicas ao perfil e ao objeto de cada ciência, questionando, assim, a idéia de um único edifício das ciências com a matemática em seu vértice (SINGER, 2002).

Canguilhem (op. cit.) ao abordar a questão da *normatividade* desenvolveu uma ***lógica do paradoxo*** em torno deste tema. A proposição de que: - *Se é condição da norma interpelar a relação do indivíduo com a própria norma - , tal relação não está marcada pela*

subsunção do indivíduo à norma, mas por uma heterogeneidade essencial, na qual indivíduo e norma coexistem em sua diferença, e todo desvio individual não destitui a norma, assim como toda norma não indica a subordinação do indivíduo a ela, mas seu grau de distanciamento. (SINGER, 2002)

Na temática 'do normal e do patológico', essa ***lógica do paradoxo*** é observada através da coexistência de ambos os termos contrários que mantêm, ao mesmo tempo, sua complementaridade, sua heterogeneidade relativa, permitindo dar um lugar ao singular e heteróclito (op. cit.).

Foucault (op. cit.) questionou sobre o estatuto das contradições constituintes, não só das realidades dinâmicas, mas também daquelas que conformam toda singularidade. Desenvolveu um pensamento da *alteridade* – alteridade como ruptura, como contradição, como singularidade (já que a singularidade não é senão uma forma de alteridade radical) (Ibid.).

Através desses autores é possível entrever a utilidade epistemológica de uma nova lógica: “A ***lógica do paradoxo*** é uma lógica das inclusões: inclui o outro em relações dinâmicas de transformações, nas quais as zonas de passagem entre o mesmo e o outro constituem o núcleo epistemológico a ser interrogado.” (SINGER, 2002, p. 96)

De forma diferente, a *lógica aristotélico-positivista* é estática e fundada sobre a relação em torno de uma mesmidade (Ibid.).

Estes aspectos dessa problemática, assinalada acima, foram contemplados nas proposições teóricas relacionadas às extraordinárias descobertas no campo de saber da Lingüística, através das proposições de Saussure (1987), bem como da Psicanálise, através das teorizações de Freud (1996) e posteriormente de Lacan (1998) com o seu chamado “*Retorno à Freud*”, que atualizou e ofereceu nova inteligibilidade a essas questões.

Embora Saussure (op. cit.) tenha realizado um *corte epistemológico* (o qual só foi reconhecido pela comunidade acadêmica/científica internacional, após a sua morte), através de suas brilhantes descobertas sobre a teorização o signo e a língua, sendo estes considerados na complexidade de suas dualidades complementares e seus aspectos

paradoxais³⁴ (signo=conceito/imagem acústica; imutabilidade/mutabilidade do signo; parte social da língua/parte individual etc.); a sua referência epistemológica para lidar com as suas descobertas e com o campo do heteróclito, se mantivera relacionada com o paradigma positivista do conhecimento³⁵, adotando implicitamente um modelo de sujeito cartesiano, bem como uma *lógica racional e positivista*. Não havendo, até então, a possibilidade de uma outra inteligibilidade epistemológica que viesse a contemplar a singularidade, a alteridade, a negatividade, o dinâmico e contraditório que brotam fortemente em seu trabalho. Enfim, não havendo, até então, a possibilidade de uma outra inteligibilidade epistemológica que viesse a contemplar uma *lógica do paradoxo e o negativo*.

Este fato proporcionou certo embaraço ao serem abordadas algumas questões como, dentre outras, a de considerar um indivíduo com domínio de si mesmo, cuja Fala (“*Parole*”) se caracteriza por constituir-se através de um ato individual de vontade e de inteligência (*sujeito cartesiano*), quando também, se considera, de outro modo, que este indivíduo está sujeitado ao código lingüístico que o antecede na cultura e que no qual se encontra submetido³⁶, havendo, assim, para o autor, a necessidade de fazer uma única opção como referência, que neste caso foi a de elidir o sujeito das formulações teóricas sobre a língua.

Contudo, o brilhantismo de suas magistrais proposições tornou-se reconhecido por muitos e permaneceu no universo do saber, possibilitando, sem que ele mesmo pudesse dar conta, o surgimento de uma nova forma de considerar a Lingüística, inaugurando com o seu corte epistemológico que se convencionou chamar de “*Lingüística Moderna*”.

³⁴ Ver mais adiante tópico 2.3.1.1. A Lingüística Estrutural de Ferdinand de Saussure.

³⁵ Este fato pode ser observado também, através de nota dos organizadores do Curso de Lingüística Geral (SAUSSURE, 1987, p. 89), quando, ao se posicionarem em defesa do autor, se referem aos aspectos paradoxais da ‘Imutabilidade e Mutabilidade do signo’ propostos por Saussure, como segue: “(1) *Seria injusto censurar a F. de Saussure o ser ilógico ou paradoxal por atribuir à língua duas qualidades contraditórias. Pela oposição de dois termos marcantes, ele quis somente destacar uma verdade: que a língua se transforma sem que os indivíduos possam transforma-la. Pode-se dizer também que ela é intangível, mas não inalterável (Org.)*”.

³⁶ Cf. nota 34.

No que diz respeito à Psicanálise, sabe-se que é uma teoria que surgiu num ambiente científico em que o racionalismo positivista e a lógica clássica ditavam os critérios de cientificidade e validação dos fenômenos.

Em várias situações, Freud (1996) expressou sua aspiração de que a psicanálise permanecesse dentro desses parâmetros de cientificidade, objetivando harmonizá-la com as ciências de seu tempo, e lhe possibilitar um estatuto científico.

Contudo, ao mesmo tempo, também propôs formulações teóricas que ficaram fora do alcance desse paradigma de cientificidade de seu tempo, tal como a noção de “*a posteriori*” (“*Nachträglichkeit*”) que traz uma concepção de temporalidade e causalidade psíquica diferente, implicada com a noção de re-significações ulteriores de fenômenos psíquicos, quebrando assim a noção de causalidade linear do paradigma positivista. Outro aspecto que pode ser assinalado é com relação à concepção de Inconsciente na qual, dentre outros, não se estabelece o princípio da negação, rompendo assim com a lógica clássica.

É importante notar que, não só na época de Freud (op. cit.) como também em tempos mais atuais, notadamente através de Lacan (1998), as conceituações originadas de diferentes disciplinas atravessam a psicanálise e a integram num discurso mais amplo.

Desta forma, não só os aspectos relacionados acima, como também outros do quadro teórico freudiano, não foram nomeados dentro de uma especificidade epistemológica, mas puderam circular de outra maneira.

Entretanto, a influência do paradigma positivista do conhecimento se fez notar significativamente no movimento psicanalítico pós-freudiano da linha anglo-saxã dos anos de 1950. Esse movimento adotou implicitamente um modelo de sujeito cartesiano ao estabelecer como proposição principal, a de “*fazer consciente o inconsciente*”, ou seja, a passagem do inconsciente para o consciente implicando no pressuposto da substituição de uma instância por outra, não proporcionando a manutenção de duas heterogeneidades, mas

sim a redução à ordem do mesmo, com a prevalência do sujeito consciente predominando sobre o inconsciente e a substituição de uma instância por outra.

Lacan (1998) ao se contrapor a esse movimento, a partir do que ficou conhecido como o “*Retorno à Freud*”, formulou grande contribuição teórica para o surgimento de um novo paradigma epistemológico psicanalítico, estabelecendo como um dos principais fundamentos para este fim, o postulado: “*O inconsciente é o outro que não a consciência*”, funda a alteridade constituinte da psicanálise, a partir da concepção do inconsciente como alteridade radical e, conseqüentemente, em seus aspectos paradoxais, pôde emergir, conforme assinala Singer (2002, p. 97):

O sujeito do inconsciente, sujeito dividido e, como tal, oposto ao sujeito do cogito, inaugura uma teorização que integra a heterogeneidade em sua própria estrutura e determina que, sob a forma isomórfica, todas as noções participem dela. O sujeito do cogito é claro, distinto, idêntico a si mesmo e fundador da possibilidade de um conhecimento objetivo. O sujeito dividido é um sujeito alienado na ordem da linguagem, limitado em seu conhecimento, marcado pela falta-a-ser e pela castração.

Além desta concepção de sujeito, também de forma diferente da perspectiva positivista, para a qual ‘o conceito adequa-se à coisa e expressa sua essência’, Lacan (op.cit.) formulou que ‘a coisa tem de desaparecer para que emergja sua designação’. Assinalou ainda que “*todo significante é metáfora de um objeto que, em última instância, remete a um primeiro objeto perdido para sempre.*” Enfim, através da lógica do significante, do uso da topologia Real – Simbólico – Imaginário (R-S-I), da distinção entre *saber* e *verdade*, dentre outras proposições teóricas, pode-se considerar que as concepções lacanianas, estabelecem parâmetros epistemológicos diferentes do paradigma positivista do conhecimento (SINGER, 2002).

A seguir serão feitas análises e reflexões acerca da concepção de *Estrutura*, através das Teorias Estruturalistas (Linguística Estrutural e Psicanálise) para serem abordados também aspectos relacionados aos processos de mudança na fala da criança compreendidos através de outro caminho metodológico com base no *Estruturalismo*.

2.3. ESTRUTURA

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo [Linguística], nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto. (SAUSSURE, 1987, p. 15, grifos nossos)

O termo Estrutura, etimologicamente falando, é derivado das palavras “*structura*” e “*struere*”, as quais significam reunir, ordenar e compor.

Neste sentido, *Estrutura* remete as noções de **forma, sistema e totalidade** - com uma concepção de topologia -, em que são priorizados os **lugares** ao invés dos seus **ocupantes** ou *elementos que ocupam esses lugares*. São ressaltadas, também, as noções de **relação, combinação e interconexão**. Outrossim, deve se destacar que esses referidos lugares (Topos³⁷) não podem ser definidos por si mesmos, mas apenas no contexto de suas relações recíprocas no interior do sistema.

O *Estruturalismo* possibilitou que as ciências humanas criassem métodos específicos para o estudo de seus objetos, sem ter que se recorrer a explicações mecânicas de causa e efeito, e mesmo procedendo assim, não abandonar os critério de cientificidade ou a concepção de lei científica.

Através da concepção estruturalista se pode mostrar que os fatos humanos assumem a forma de estruturas, isto é, de sistemas que criam seus próprios elementos dando a eles sentido pela posição e pela função que ocupam no todo.

Desse modo, o campo de interesse de qualquer teórico que se insira na perspectiva estruturalista recai sobre o sistema e a maneira de seu funcionamento, priorizando o que é da ordem do “*universal*”, susceptível de ser expresso numa regra genérica e não o que há

³⁷ Termo derivado do grego topos (lugar) designa, na filosofia, desde Aristóteles (385-322 a.C.) a Kant (1724-1804) a teoria dos lugares, isto é, das classes gerais que podem ser incluídas todas as teses ou elaborações.

de contingencial, passageiro ou momentâneo nesse referido sistema ou ainda na substancialidade de cada elemento.

Nessa perspectiva, vale a pena estabelecer como referência o conceito de *Estrutura* proposto por Chauí, M. (2006, pp. 229-230), como segue:

As estruturas são totalidades organizadas segundo princípios internos que lhes são próprios e que comandam seus elementos ou partes, seu modo de funcionamento e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica. Nelas, o todo não é a soma das partes nem um conjunto de relações causais entre elementos isoláveis, mas um princípio ordenador, diferenciador e transformador. Uma estrutura é uma totalidade dotada de sentido.

Portanto, torna-se pertinente assinalar que a concepção estruturalista pode ser considerada como uma estratégia de promoção de uma nova inteligibilidade que rompe com certas formas de pensar os objetos, pois possibilita colocar em evidência, com relação a elementos e objetos, sistemas de relações que não aparecem imediatamente entre eles (DOR, J., 1989).

Ao se referir a "*Estrutura*", o termo pode ter conotações diversas, dependendo de como está relacionada a determinadas áreas de saber, tais como: Economia, Sociologia, Antropologia, Lingüística, História, Psicanálise, entre outras, e de como também, pela forma com que determinados objetos ou elementos são articulados e relacionados produzindo fenômenos e/ou novos conhecimentos. O termo *Estrutura* pode ser considerado como uma forma de organização de elementos ou também como um paradigma ou modelo teórico.

Assim, no que diz respeito ao *Estruturalismo* não é possível responder de uma única maneira o que este, vem a ser. Ao enfatizar esse fato, Wahl (1968, p 13) em seu livro "Estruturalismo e Filosofia" faz a seguinte afirmação: "Digamo-lo francamente, quando nos interrogam acerca do Estruturalismo, não compreendemos, as mais das vezes, do que se quer falar". Igualmente, torna-se curioso observar que Piaget ao realizar análise sobre o tema, deu ao seu trabalho o título de "*Lê Struturalisme (Que sais-je?)*" (PIAGET, apud DOR, 1989, p. 24).

No século passado - década de 60 -, o 'Estruturalismo', nas ciências sociais, agrupava da Antropologia à Psicanálise, o que se designava como *Ciências do Signo*.

No início, as doutrinas se agruparam em torno da Lingüística e no interior do Estruturalismo, segundo Pavel (1990), era possível distinguir três correntes:

1) Estruturalismo Moderado, tendência que prolongou as preocupações da morfologia da cultura, da estilística alemã e da estética formalista russa, tcheca, ou americana. Nessa corrente apelou-se tanto à Lingüística Estrutural como à Gramática Tradicional, à Teoria da Ação, e mesmo à Intuição;

2) Estruturalismo Cientificista: ligou-se rigorosamente à Lingüística, tomada como ciência-piloto e foram referências centrais dessa corrente, autores como: Saussure, Hjelmslev, Jakobson; (Lévi-Strauss, Greimas, Roland Barthes - nos anos 60).

3) Estruturalismo Especulativo: reuniu tendências ideológicas e filosóficas. Teve como seus representantes Althusser e os quadros que especularam sobre o fim da metafísica ocidental e mesmo do homem como objeto de saber – (Foucault , Derrida e Lacan).

É com base na corrente do estruturalismo cientificista que serão realizadas algumas análises a seguir, notadamente no que diz respeito às proposições de Saussure (op. cit.) e Jakobson (1971), as quais, em momento posterior, serviram de base às proposições lacanianas, que também serão abordadas no tópico 2.3.1.3 deste capítulo.

2.3.1. Concepções estruturais sobre a linguagem com base na escola francesa.

*A Língua apresenta um caráter estranho e surpreendente de não oferecer entidades perceptíveis à primeira vista [não apresenta um objeto de estudo bem definido como em Zoologia é o animal, em Astronomia, os astros] (...), mesmo assim, como num jogo de xadrez que está todo inteiro na combinação de suas peças, também **a Língua tem o caráter de um sistema baseado completamente na oposição de suas unidades concretas** (SAUSSURE, F., 1987, pp.123-124, grifos nossos).*

Uma importante concepção Estrutural da Linguagem surgiu com o estudo da Língua operado por Saussure, F. (1987), realizando assim, um corte epistemológico ao estabelecer um novo paradigma no estudo da linguagem, separando de forma radical a tradicional *Lingüística Comparativa* daquela que se convencionou chamar de *Lingüística Moderna*, fundada por ele. Postulou que o estudo da língua pode ser também objetivado, além de uma perspectiva *diacrônica* (histórica), por uma perspectiva sincrônica, demonstrando que através desse ponto de vista se pode observar que existe uma relação fundamental entre o *sentido e o signo*.

A sua obra contribuiu de maneira significativa para a evolução dos estudos da Semiologia.

2.3.1.1. A Lingüística Estrutural de Ferdinand de Saussure O signo, a língua e a sua ordem própria.

A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, (...) ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas. (...) A língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. (SAUSSURE, 1987, p.24 e p. 31)

Para Ferdinand de Saussure (1857-1913), o problema lingüístico era, antes de tudo, uma questão a ser considerada dentro da Semiologia, devendo ser explicado pelas leis dessa ciência. Ele propôs que para se descobrir a verdadeira natureza da língua seria *mister* considerá-la inicialmente no que ela tem de comum com todos os outros sistemas da mesma ordem – o signo.

A *Lingüística Moderna*, inaugurada por Saussure (1987), estabeleceu seu objeto próprio de estudo e leis específicas de funcionamento. Para tanto, este autor elaborou uma Teoria Geral do *Sistema de Signos*, elegendo o signo como unidade de análise, identificando e estabelecendo os parâmetros e as leis que o dimensionam e o regem. A partir do seu estudo sobre o signo, formulou uma teorização sobre a Língua (“*Langue*”) demonstrando sua constituição e leis de funcionamento através do sistema de signos, distinguindo-a da formulação conceitual de Linguagem (“*Langage*”) e, também, da concepção de Fala Individual (“*Parole*”), a respeito das quais seguem algumas considerações.

a) Linguagem (“*Langage*”) = Língua (“*Langue*”) + Fala (“*Parole*”)

A língua é um código culturalmente herdado, ao qual todos os indivíduos, imersos numa comunidade, estão, definitivamente, submetidos. (SAUSSURE, 1987)

Para Saussure (op. cit.) a Linguagem ao ser tomada em seu todo é *multiforme* e *heteróclita*, tal qual “um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, além de pertencer ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (Ibid, p.17)”. Por estas razões, considerou que para se alcançar uma compreensão sistemática sobre a Linguagem se tornaria necessário colocar-se, primeiramente, no terreno da Língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da Linguagem, pois, somente a Língua lhe parece suscetível de uma definição autônoma.

Portanto, ao focalizar o termo Língua com a proposição de que esta é o resultado da operação: “Linguagem (Langage)” menos a “Fala (Parole)”, partiu do pressuposto de que a Linguagem, não só se constitui de forma ampla através de aspectos de ordem fisiológica, fonológica, psíquica, de ordem social e de ordem individual, - sendo impossível de conceber estes aspectos isoladamente -, como também fez uma distinção de Língua, enquanto um dos termos que compõe a Linguagem, e que desta é apenas uma parte determinada. Parte esta concebida como “(...) um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1987, 22). É concebida através de leis e princípios de classificação próprios, os quais, por sua vez, a distinguem, também, da Fala (“Parole”).

Neste ponto, torna-se importante destacar que mesmo fazendo distinções dos termos “Língua” e “Fala” na sua análise e estudo (implicando em tratá-los e/ou concebê-los isoladamente, de maneira dicotômica), ao mesmo tempo, e de forma paradoxal, assinala a interdependência dos dois termos, como pode ser observado em sua afirmação de que: “Existe, pois, interdependência da língua e da fala, aquela é ao mesmo tempo instrumento e produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas.” (Ibid, p.27).

Desta forma, considera que a Língua é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para que seja possível o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

A Fala (“*Parole*”) é considerada como a parte psíquica, ou ainda, chamada pelo autor de lado de executivo da fala, é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor, pois sua execução jamais é feita pela massa.

Enfim, para objetivar uma melhor compreensão desses aspectos paradoxais nas definições dos termos, vale a pena observar, conforme assinalado e de acordo com a perspectiva de análise do autor, que “o fenômeno lingüístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra. (...) A linguagem

tem sempre um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro (SAUSSURE, 1987, pp. 15-16)". E acrescenta que: "A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado (Ibid.p. 16)".

Assim, pode-se notar que o estudo da Língua é abordado pelo autor numa perspectiva de um processo dinâmico com relativa estabilidade, no qual a Língua pode ser considerada em movimento. Desse processo, não está sendo objetivado conhecer nem a sua origem, nem a sua finitude/totalidade, e sim, de conhecer o seu funcionamento, o seu processo dinâmico.

Desse modo, pode-se afirmar que, enquanto sendo um dos termos que compõe a Linguagem, a Língua ("*Langue*"), é um "*Sistema de Signos*" que, independente da existência e da vontade de um sujeito particular, é um "*Código*" que preexiste, subsiste e persiste aos falantes individualmente considerados, sendo o resultado de uma série de transformações acumuladas e atualizadas na cultura.

"Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente (...) nos cérebros de um conjunto de indivíduos", acrescentando que, "(...) a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo" (Ibid.p. 21).

Por sua vez, a Fala ("*Parole*") se refere, mais especificamente, ao puro exercício fonatório dos signos, por parte de um indivíduo, emitida de uma forma singular (ordem do individual) para atender aos propósitos imediatos de comunicação. A Fala, neste contexto, é considerada pelo autor como um ato individual de vontade e de inteligência.

Portanto, a cultura impõe o seu código lingüístico culturalmente herdado, em termos de "repertório" de signos e regras de combinação dos mesmos, ao qual todos os indivíduos da comunidade devem obrigatoriamente se submeter para que as suas mensagens sejam compreendidas – caráter social e restritivo da língua.

A partir desse contexto, a Fala (“*Parole*”) se constitui num relativo exercício de liberdade, através do qual o indivíduo tem a possibilidade de selecionar, dentre os diversos elementos do estoque do código lingüístico, que é uniforme para todos, aqueles que irá se servir para se comunicar. Sendo assim, através da fala, a qual não é uniforme para todos, atribui-se à linguagem certo grau de criatividade, embora esta seja restrita.

Nessa perspectiva, ampliando um pouco mais a compreensão sobre a Língua (“*Langue*”) enquanto sistema, Saussure (op. cit) considerou que há uma faculdade de associação e de coordenação que se manifesta na Língua, desde que não se trate mais de signos isolados, que desempenha o principal papel na sua organização, enquanto sistema. Considerou, também, que esta, se configuraria através de dois eixos, denominados de: eixo diacrônico (eixo horizontal) e eixo sincrônico (eixo vertical).

O primeiro eixo percorre as mudanças de uma palavra desde a sua origem (raiz) até as suas derivações numa língua (aspecto histórico). Enquanto que, o segundo eixo envolve o recorte, num determinado tempo em uma língua, para observar as relações que um termo tem com os demais (aspecto social). Desta forma, a língua é um produto que integra o histórico e o social.

Para finalizar as definições de termos, pode-se afirmar que, enquanto a Língua (“*Langue*”) seria o limite, a restrição imposta pelo código lingüístico; a Fala (“*Parole*”) seria a via de acesso à possibilidade de inovação no campo da linguagem.

Desse modo, se conclui que a linguagem, enquanto composta por esses dois termos (“*Langue*” e “*Parole*”), usufrui de uma certa margem de liberdade de atualização e criatividade, embora estas sejam, relativamente, limitadas pelas amarras do sistema de funcionamento da língua culturalmente herdado.

É importante destacar que com estas proposições, embora Saussure (op. cit.) estivesse vislumbrando um indivíduo com domínio de si mesmo, cuja Fala (“*Parole*”) se caracteriza por constituir-se através de um ato individual de vontade e de inteligência,

efetivamente, este indivíduo é considerado como estando sujeitado ao Código Lingüístico que o antecede na Cultura e que no qual se encontra submetido.

Pode-se observar que ao posicionar-se coerente com um *paradigma positivista* do conhecimento, o autor se depara com certo embaraço ao adotar um modelo de sujeito cartesiano, vigente na sua época, o qual se caracterizava por ter pleno controle das suas ações sobre o mundo e que, conseqüentemente, se imporia sobre a Língua. Entretanto, as suas construções teóricas privilegiavam exatamente o inverso, ou seja: a Língua é que se impõe ao Sujeito.

Na perspectiva saussuriana, há um privilégio da Língua em detrimento do Sujeito Falante, onde este não teria domínio sobre ela, mas sim, estaria submetido ao seu funcionamento autônomo. Assim, a noção de sujeito *logocêntrico* torna-se incompatível com a construção teórica sobre a Língua, que contemplaria melhor, talvez, um outro tipo de sujeito (o qual, não estava ao alcance ou não foi considerado), ou seja, aquele que estaria sujeitado ao código lingüístico, sendo *constituído na/pela linguagem.*

Portanto, é possível pensar que Saussure (op. cit.) excluiu o sujeito idealista da sua obra, para não trazê-lo com ambigüidade, propondo, assim, de um “sistema sem sujeito”, isto é, de uma “língua sem sujeito”. Contudo, mesmo não tendo a intenção de tratar a questão da subjetividade, a indagação sobre o sujeito não desapareceu totalmente do contexto de sua teoria. Esta questão permaneceu e ainda se estabelece como um ponto de tensão e questionamento que constantemente emerge.

A seguir serão analisadas as principais proposições teóricas do autor, que contribuíram para demarcar o surgimento da Lingüística Moderna, através de conceitos divergentes em relação à Lingüística Comparativa tradicional.

b) Principais aspectos teóricos propostos por Saussure:

- 1º) A Função da Língua,
- 2º) O Signo Lingüístico,
- 3º) Conceito de Valor do Signo,
- 4º) As Leis de Funcionamento da Língua.

Uma dos principais fundamentos teóricos nas proposições do criador da Lingüística Moderna é aquele que considera a Língua como uma convenção social, podendo se “fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade” (SAUSSURE, 1987, p.18).

1º) A Função da língua, na concepção da lingüística tradicional, é reduzida a uma simples nomenclatura, ou seja, se constitui num meio de expressão de idéias prévias que precisam ser nomeadas, ou seja, tem a função de representação.

Entretanto, contrapondo-se a esta concepção, Saussure (op. cit.) afirma que não há idéias preestabelecidas a espera de expressão através de substâncias fônicas. Tanto as idéias quanto os sons se constituem em planos indefinidos e indeterminados. Portanto, a língua tem a função de servir de síntese/união entre o pensamento e o som, em condições tais que essa união conduza necessariamente a delimitações de unidades compostas por ambos os planos. Nesse sentido, a língua é comparada a uma folha de papel, onde pensamento e som são o seu verso e anverso, sendo impossível isolá-los um do outro. (...) “esta combinação produz forma, não uma substância”. (Ibid, p. 131).

Sendo assim, a língua não tem função instrumental, ou seja, a função de instrumento de expressão de idéias, mas de um código – um sistema de signos - que se impõe ao sujeito. “Com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção.” (Ibid, p. 82)

Na perspectiva saussuriana, não é possível pensar sem palavras, fato este que de forma diferente, é concebível, por exemplo, no contexto teórico piagetiano, no qual há possibilidades de formulações cognitivas por meio de imagens que necessariamente não precisam ser estruturadas em signos lingüísticos.

2º) O Signo Lingüístico não une uma coisa a uma palavra, mas sim, um *conceito* a uma *imagem acústica*. “Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial (...) (Ibid, p. 80)”.

Desta forma, o Signo Lingüístico se constitui numa unidade indissolúvel da relação que une dois elementos: *significado* (conceito) e *significante* (imagem acústica)³⁸. “A entidade lingüística só existe pela associação do significante e do significado; se se retiver apenas um desses elementos, ele se desvanece (SAUSSURE, *Ibid*, p.119).”

Para melhor compreensão do que foi exposto acima, pode-se fazer uma analogia com as duas faces de uma moeda, esses elementos não podem ser separados sem que se perca o sentido do signo lingüístico. Ver também ilustração conforme figura 1, como segue:

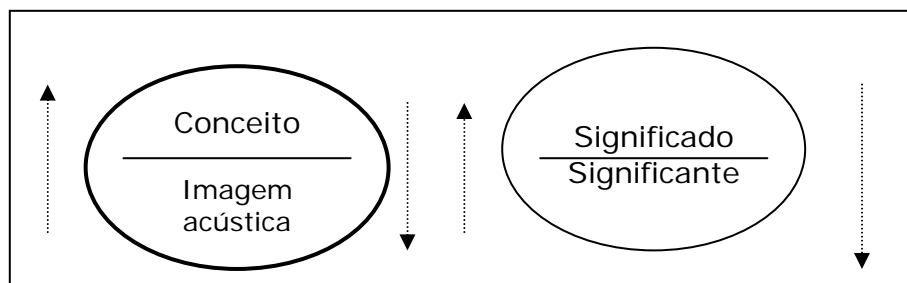


figura 1: O Signo Lingüístico (*Ibid*, p. 133)

Esta ilustração mostra a estreita correspondência entre esses dois elementos, representada pela elipse ao redor dos mesmos e pelas setas verticais, correspondência esta que engendra a significação local.

Existem outras características importantes dos signos lingüísticos, propostas por Saussure (*op. cit.*) como seguem:

I) A Arbitrariedade (imotivação) do Signo – é explicada pelo fato de o vínculo entre significado e significante não ser de caráter natural, mas sim de caráter radicalmente arbitrário, proveniente de acordo social e de consenso geral (princípio de convencionalidade). “A palavra *arbitrário* não deve dar a idéia de que o significado

³⁸ “Propomo-nos a conservar o termo *signo* para designar o total, e a substituir *conceito e imagem acústica*, respectivamente, por *significado e significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte.” (SAUSSURE. p. 81)

dependa da livre escolha do que fala; (...) queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhuma relação natural. (SAUSSURE, 1987, p. 83)”

II) A Imutabilidade do Signo – é expressa na impossibilidade de um sujeito particular criar signos, ao seu bel prazer, diferentes dos convencionados, ao viver numa sociedade, onde a comunicação entre os seus membros implica em compartilhar o mesmo código da língua.

Portanto, só resta aos membros de uma comunidade a aceitação das relações de significação, de caráter arbitrário, convencional e simbólico, entre esses dois elementos do signo, que lhes foram disponibilizadas ao nascer.

III) A Mutabilidade do Signo – a prática social da língua ao longo do tempo produz alteração do signo lingüístico. Pelo fato de perdurar ao longo do tempo, o signo lingüístico pode ser considerado imutável. Entretanto, e também por poder perdurar ao longo do tempo é que ele pode alterar-se.

Desta forma, estabelece-se uma relação de reciprocidade contraditória entre a imutabilidade e a mutabilidade do signo, conforme foi assinalado por Saussure (Ibid., p.89):

“O tempo, que assegura a continuidade da língua, tem um outro efeito, em aparência contraditório com o II) [Imutabilidade]: o de alterar (...) os signos lingüísticos e, em certo sentido, pode-se falar, ao mesmo tempo, da imutabilidade e mutabilidade do signo.”

O termo *alteração* deve ser compreendido como estando relacionado as transformações fonéticas sofridas pelo significante ou então as transformações do sentido que afetam o conceito significado. Quaisquer que sejam os fatores de *alteração*, quer sejam eles isolados ou quer sejam combinados, levam sempre a *um deslocamento da relação entre o significado e o significante*.

3º) O Conceito de Valor do Signo está fundamentado, antes de tudo, no seu valor relacional, ou seja, o signo lingüístico não é auto-suficiente, sendo extremamente solidário aos outros signos do sistema. Segundo Saussure (1987, p.133), *“A língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença*

simultânea de outros” e que “o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (Ibid., p. 135).

Desta forma, a língua é um sistema que envolve relações entre signos e, portanto, um signo é a contraparte de um outro(s). Se um dos termos sofrer modificação, os que estão no seu campo relacional, também serão afetados, mesmo que não se alterem os elementos internos do signo (significante e significando). Estes aspectos abordados podem ser observados na representação da figura 2, a seguir:

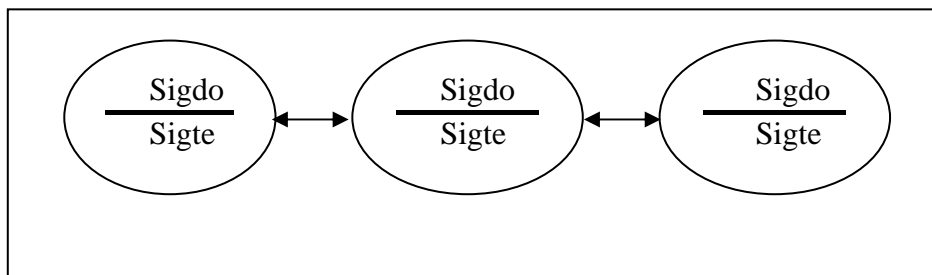


figura 2 – Aspecto relacional dos signos linguísticos (SAUSSURE, 1987, p. 133)

O quadro acima demonstra a relação entre os signos que fazem parte do sistema linguístico, representada pelas setas horizontais bipolares, assim, o valor de um dos termos dependerá, sobretudo, de sua relação de oposição com outros termos deste sistema, “Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são”. (SAUSSURE, 1987, p.136).

Assim, um elemento é aquilo que os outros elementos do sistema não são (concepção de negatividade). Portanto, faz sentido estabelecer uma analogia com o jogo de xadrez, onde o valor de uma peça não dependerá necessariamente de seu suporte material (tipo e forma do suporte material), mas sim do seu valor relacional com as demais peças no contexto do jogo.

4º) As Leis de funcionamento da língua estabelecem como ocorrem as relações estruturais entre os signos lingüísticos. A organização da língua, enquanto sistema depende da *faculdade de associação e de coordenação* que se manifesta na língua, quando esta é operacionalizada pelo indivíduo.

Falar uma determinada língua implica na **seleção** de certas entidades lingüísticas (signos) e sua **combinação** em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade. Quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; por sua vez, as frases são combinadas em enunciados.

Entretanto, para Saussure (op. cit.), aquele que fala não é completamente livre na sua escolha de palavras, a seleção deve ser feita a partir do repertório lexical que o falante e o destinatário da mensagem têm em comum.

As relações entre os signos lingüísticos ocorrem de acordo com as duas leis de funcionamento estrutural da língua, que são: **relações sintagmáticas e relações paradigmáticas.**

Nessas duas dimensões da língua - Eixo Sintagmático e Eixo Paradigmático - existem propriedades específicas a cada uma delas.

Assim, estabelece-se um duplo corte no sistema da língua constituído através dos Eixos:

- 1) Sintagmático (horizontal) que é o eixo da **combinação**, ou seja, da linearidade e sucessão de palavras na frase – chamado também de relação ‘in praesentia’.
- 2) Paradigmático (vertical), que é o eixo da **seleção**, ou seja, da substituição de termos na frase – denominado também de relação ‘in absentia’.

No primeiro (eixo horizontal - das combinações) trata-se de dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva que aparece ‘*in praesentia*’, enquanto que no segundo (eixo vertical) une os termos ‘*in absentia*’, como membros de uma *série*

mnemônica virtual, ou seja, a seleção (e, correlativamente a substituição) diz respeito aos termos associados no código lingüístico, mas não na mensagem dada, ao passo que, no caso das combinações, os termos estão associados em ambos ou somente na mensagem efetiva (JAKOBSON, 1971).

Desta forma, no que se refere às relações sintagmáticas (eixo horizontal), em decorrência do caráter linear do discurso, os signos expressos compõem uma cadeia, onde cada palavra (*'in praesentia'*) ocupa uma posição determinada, não sendo posicionadas aleatoriamente na frase. Além disso, em razão deste encadeamento discursivo, não é possível pronunciar dois termos ao mesmo tempo.

Assim, o sintagma, localizado no âmbito do discurso, diz respeito a uma composição de dois ou mais termos consecutivos, onde cada um define o seu valor em oposição ao seu anterior e ao seu posterior. Assim, o princípio básico do sintagma é a combinação de unidades contrastantes entre si, em termos fonológico, morfológico e sintático.

De outra forma, no eixo paradigmático (vertical), os termos (*in absentia - série mnemônica virtual*) situados fora do discurso, e que possuem algo em comum, associam-se na memória formando grupos através das mais diferentes formas de relações, tais como: analogia dos significados, semelhança de radical e de sufixo, semelhança na imagem acústica etc.

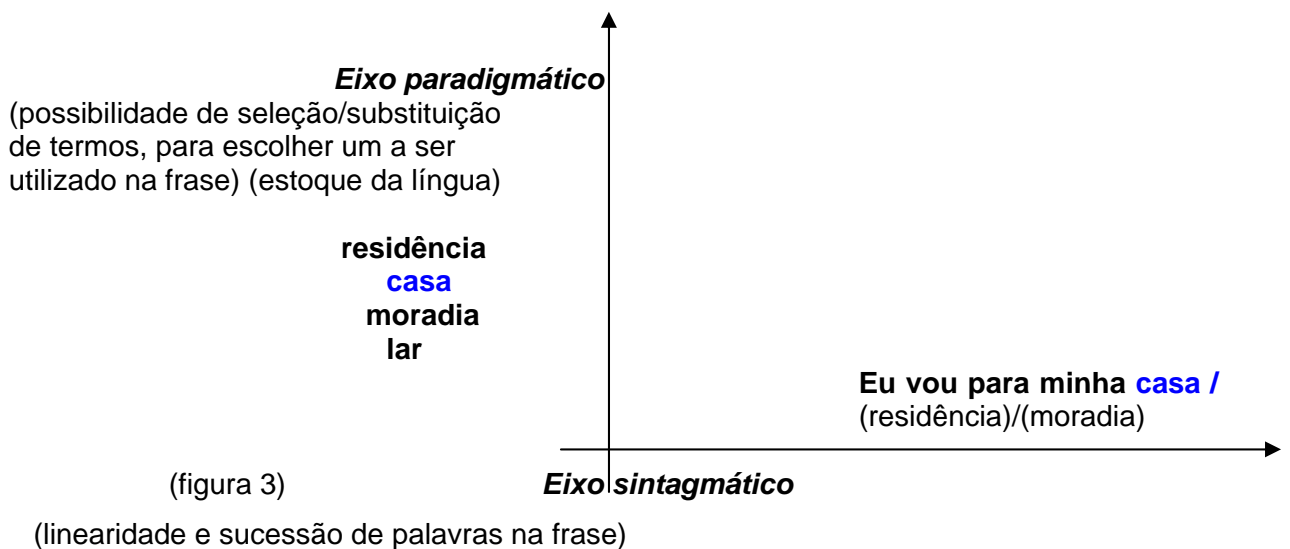
Desse modo, o eixo paradigmático (vertical) é definido enquanto um conjunto de elementos que podem ser utilizados no mesmo ponto de uma cadeia da fala, sendo substituíveis ou comutáveis. Por causa da linearidade da fala - eixo sintagmático (horizontal), não pode ser utilizado mais de um elemento lingüístico a cada unidade de tempo, ou seja, no processo de seleção (do eixo vertical) cabe apenas a escolha de um termo, dentre vários possíveis, para compor a série da *fala* do eixo sintagmático.

Portanto, como já foi dito anteriormente, falar implica efetuar duas séries de operações simultâneas: de um lado, **selecionar** (eixo vertical) certo número de unidades lingüísticas no léxico (supõe a escolha de um termo entre outros - concorrência -,

implicando a uma possibilidade de substituição de termos entre si) e por outro lado, **combinar** (eixo horizontal) as unidades lingüísticas escolhidas (que diz respeito aos elos de concatenação das unidades lingüísticas entre si, ou seja, trata-se de uma *relação de contigüidade* dos elementos significativos entre si). Fica, portanto, definidas duas funções: a das **seleções** – substituição de um termo por outro/concorrência entre termos -: e a das **combinações** – concatenação/seqüência temporal, contigüidade.

Enfim, no eixo horizontal, a frase é tecida com toda a sucessão de termos que a compõem: artigo, substantivo, verbo, objeto direto, etc (sintaxe) e, sobre o eixo vertical, é representada a série mnemônica que desencadeia cada palavra (dicionário virtual da língua – vocabulário). Sendo assim, o *eixo sintagmático* (horizontal) se apóia na presença de palavras numa cadeia da fala, e o *eixo paradigmático* (vertical) se sustenta na conexão associativa dos termos ausentes.

Ver (fig. 3) esquema gráfico, a seguir:



Portanto, a produção do sentido deve contemplar o entrecruzamento das cadeias sintagmática e paradigmática, não podendo formular-se apenas através de um dos eixos.

2.3.1.2. Os Pólos Metafórico e Metonímico A contribuição teórica de R. JAKOBSON

Em seus estudos sobre a *afasia*, Jakobson (1971) objetivou saber quais os aspectos da linguagem eram prejudicados pelos diferentes tipos desse distúrbio e, tomando como referência as proposições teóricas de Saussure (1987), focalizou a linguagem através dos eixos (paradigmático e sintagmático), especialmente, em função do modo pelo quais os termos se encontram associados, ou seja, por similitude (seleção) ou por contigüidade (combinação).

Ele diferenciou dois grandes tipos de *afasia*, que podem ser distinguidos de acordo com o tipo de processo que esteja deteriorado, ou seja:

a) quando o transtorno se apresenta no processo de **seleção** (eixo vertical) que diz respeito ao **sistema da língua** enquanto escolha lexical - nesse tipo de transtorno o afásico tem dificuldade de encontrar palavras para se expressar e utiliza então, frequentemente, no lugar da palavra procurada uma palavra que se encontra em *relação de contigüidade* com esta que não conseguiu expressar, e

b) quando apresenta dificuldades no processo de **combinação** (eixo horizontal) que está ligado à **fala** enquanto utilização articulada dos termos lexicais - nesse tipo de transtorno, o afásico tem dificuldade de concatenação/contigüidade das palavras e, inversamente ao distúrbio anterior, o afásico procede por *similitude*..

Esses dois aspectos da linguagem e esses dois grandes tipos de afasias, denominados de “Distúrbio da Similaridade” e de “Distúrbio da Contigüidade” (JAKOBSON, 1971, p.41 e p.50), foram evidenciados por Jakobson (Ibid.) e, em decorrência das análises

e conclusões de seus estudos, fez algumas observações importantes com relação à liberdade do falante e as duas variedades de *combinação*, como assinaladas a seguir:

a) Sobre as duas variedades de Combinações:

*O papel principal que estas duas operações [seleção e combinação] desempenham na linguagem foi claramente percebido por Ferdinand de Saussure. Entretanto, das duas variedades de combinação – **concorrência** [relativa ao eixo vertical] e **concatenação** [relativa ao eixo horizontal] – somente a segunda, a seqüência temporal, foi reconhecida pelo lingüista genebriano. Malgrado sua própria intuição do fonema como um conjunto de elementos diferenciais, o mestre sucumbiu à tradicional crença no caráter linear da linguagem “qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois”. (JAKOBSON, 1971.p.40)*

b) Sobre a liberdade do falante:

Existe na combinação de unidades lingüísticas uma escala ascendente de liberdade. Na combinação de traços distintivos em fonemas, a liberdade individual do que fala é nula; (...) a liberdade de combinar fonemas em palavras está circunscrita; (...) Ao formar frases com palavras, o que fala sofre menor coação. E, finalmente, na combinação de frases em enunciados, cessa a ação das regras coercivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados (Ibid.p.39).

É importante ressaltar que, apesar de haver diversas formas de afasias, todas oscilam entre os dois tipos polares, já descritos, ou seja, toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração da *faculdade de seleção e substituição*, ou da *faculdade de combinação e contexto*.

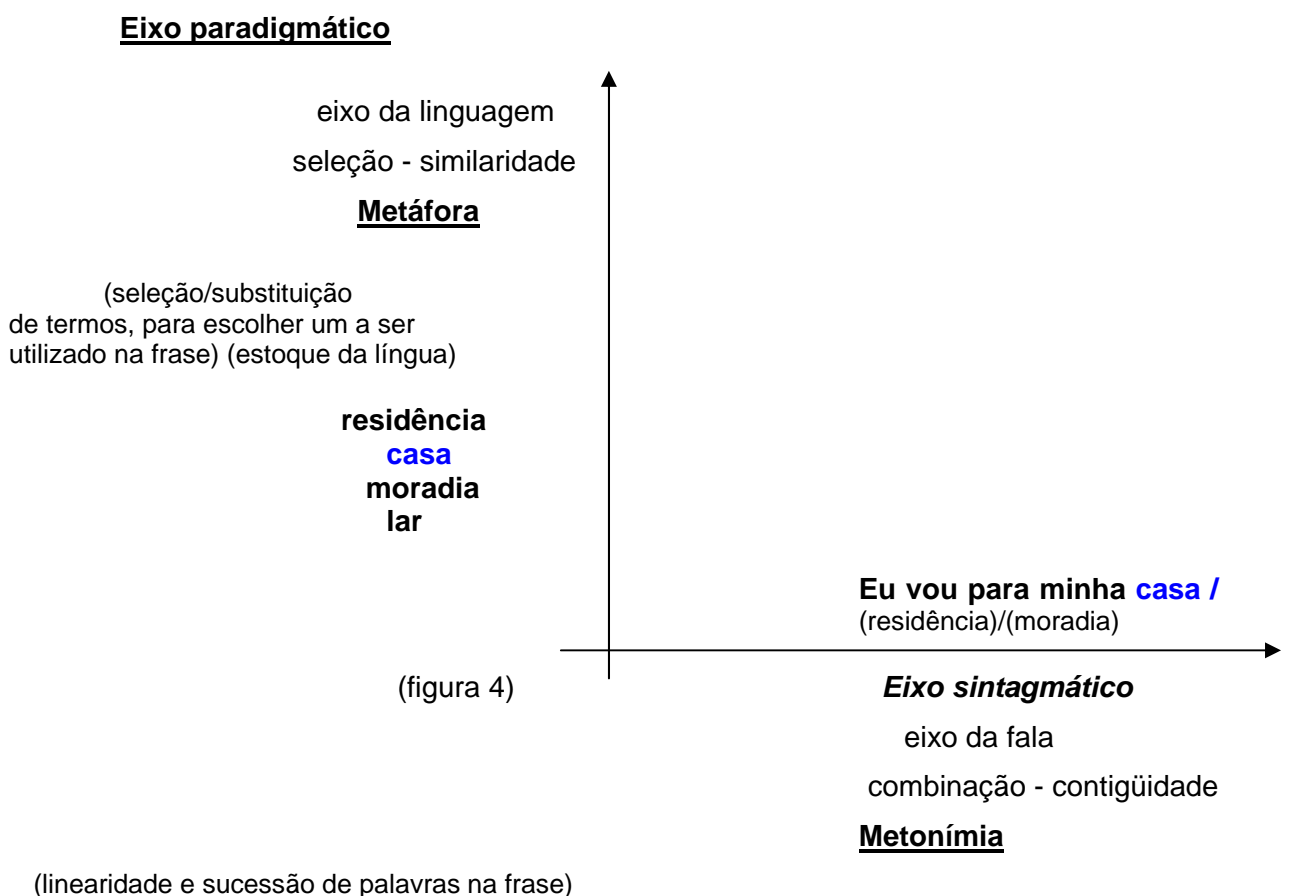
No primeiro caso, envolve a deterioração das *operações metalingüísticas* e, no segundo caso, altera-se o poder de preservar a hierarquia das unidades lingüísticas. A relação de similaridade é suprimida no primeiro caso e a de contigüidade no segundo. Enfim, a **metáfora** é incompatível com o distúrbio da similaridade e a **metonímia** com o distúrbio da contigüidade (JAKOBSON, 1971). Estes aspectos conclusivos a que chegou Jakobson (ibid.) possibilitam colocar em questão e como foco de análise o *campo do discurso e da produção do sentido*, acerca do qual Lacan (1998) irá fundamentar algumas de suas proposições teóricas.

Com relação ao *discurso*, Jakobson (1971, p. 55) assinala que: “O desenvolvimento de um *discurso* pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema pode

levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade.” E acrescenta: “O mais acertado seria talvez falar de **processo metafórico** no 1º caso e de **processo metonímico** no 2º, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente” (Ibid).

As proposições de Saussure (1987) e de Jakobson (1971) no que dizem respeito ao signo/ valor de signo lingüístico, ao corte da linguagem segundo dois eixos, bem como aos processos metafóricos e aos processos metonímicos, oferecem base de referência teórica para examinar as propriedades da linguagem que estão relacionadas com alguns pontos fundamentais da teoria lacaniana, os quais serão abordados no tópico seguinte.

Para resumir o que foi abordado até o momento, segue o esquema gráfico anterior sobre os diferentes aspectos do corte da linguagem, acrescido com as contribuições de Jakobson (op. cit.), conforme fig. 4, abaixo:



2.3.1.3. Concepções psicanalíticas sobre a linguagem:
 “O inconsciente fala mais de um dialeto.” (FREUD, 1913).
 “O Inconsciente é estruturado como linguagem.”(LACAN, 1998).

É correto afirmar que o instrumento primordial da prática psicanalítica é a linguagem, bem como, que a teoria psicanalítica repousa numa teoria da linguagem. Entretanto, mesmo que a Psicanálise e a Lingüística Estrutural tragam no seu cerne a linguagem e se constituam em Teorias Estruturalistas, há concepções bastante diferentes sobre a linguagem e sobre o sujeito nestas duas perspectivas.

Contudo, há também possibilidades de se localizarem pontos de entrecruzamentos privilegiados entre a lingüística e a psicanálise, como, por exemplo, quando são levados em conta os estudos sobre a *enunciação*, nos quais, através da perspectiva psicanalítica³⁹, se pode contemplar o sujeito da enunciação como aquele capaz de desejar e que discursivamente é capaz de se expressar no discurso indireto através do sentido que emerge entre as palavras e não diretamente do significado específico destas (como p. ex: através da ironia, da poesia, etc.), ou seja, quando são levados em conta o sujeito e a produção do sentido, os quais se originam no trabalho discursivo, destacando aqui, que o *sujeito e o sentido não são*: - eles se produzem no trabalho discursivo. Desta forma, são assim contemplados no discurso não só um ‘*sujeito falante*’, como também um ‘*sujeito desejante*’.

O que da lingüística interessa a Freud e a psicanálise, segundo Milner (apud KAUFMANN, 1996, p.666), resume-se nisto: ‘o fato de a língua existir está relacionado com o fato de existir o inconsciente’. Existe um ponto em que a língua (o fato de ela existir e o fato de ter uma certa forma) e o desejo inconsciente se articulam. Milner (op. cit.) considera a língua definida como sendo, ao mesmo tempo, objeto de uma ciência e de um amor. “Da ciência ao amor, para Milner, há apenas um caminho: introduzir, no esquema da

³⁹ O sujeito enuncia-se como singular quando coloca em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, pois, embora submetido ao código da língua, da gramática e aos símbolos de sua cultura, traz consigo mesmo a capacidade de enunciar-se de modo singular. (BENVENISTE apud FLORES, 1999).

comunicação, no lugar de sujeitos falantes (simétricos e calculáveis), sujeitos barrados pelo desejo” (KAUFMANN, 1996, p.666). Logo adiante serão abordadas de forma mais detalhada as relações da psicanálise com a lingüística.

Contudo, Antes de abordar de forma específica a concepção psicanalítica sobre a linguagem, faz-se pertinente assinalar que há algumas diferenças dessa concepção com relação à estrutura formal do sistema da língua proposto pela Lingüística Estrutural, como segue abaixo.

A Lingüística Estrutural, que assimila o paradigma epistemológico *positivista*, considera a linguagem como uma síntese lógica, como um ato de compreensão que assegura a comunicação e o contrato social. No esquema da comunicação, o emissor e o receptor são considerados em planos idênticos e a língua se reduz a um instrumento de comunicação que garante a informação sobre realidades extralingüísticas (KAUFMANN, 1996).

A teoria lingüística de Saussure (1987) considera a língua como um código ideal, neutro e não evidencia, nem contempla de forma privilegiada a emergência do sujeito na fala, ou seja, é realizado no campo da lingüística um expurgo na dimensão do sujeito na linguagem, dimensão esta, que tem importância fundamental para a psicanálise.

É importante notar que Lacan (1998) ao realizar seu '*retorno à Freud*', realiza também uma releitura da obra de Saussure (op. cit.), valorizando nela, tudo aquilo que a lingüística não valorizou, ou seja: **o sujeito, a dimensão da fala com suas estruturas e suas leis**. Salientando que a dimensão da **fala** que é valorizada pela psicanálise não apresenta uma estrutura dual e simétrica de comunicação (sujeito *logocêntrico*) e sim, aquela em que se encontra a cadeia sujeito-destinatário, pelo fato fundamental de que todo discurso se destina ao outro/Outro.

Vale ressaltar que, apesar da psicanálise enfatizar a linguagem enquanto estrutura significante que promove a constituição do aparelho psíquico, não pode negar a linguagem, também, enquanto recurso de comunicação (embora sempre lacunar e sendo lugar através do qual se expressa o *equivoco*), e que possibilita a formação de laços sociais.

Para explicar melhor esse fato, é possível dizer que a *linguagem enquanto recurso de comunicação*, exercida pelo “eu” (*moi*), está num tempo lógico posterior à *linguagem enquanto ordem simbólica – sintaxe do sujeito (je)* - que estrutura a dimensão subjetiva.

Mesmo havendo diferença entre essas duas concepções de linguagem, pode ser encontrada uma relação entre elas, conforme assinalou Giuliani (1996 pp.56-60): “a palavra é instrumento de comunicação, porém, para que ela possa chegar a sê-lo, tem que estar habilitada pela linguagem, entendendo esta como processo simbólico”. E acrescentou que: “esta dualidade é não só excludente, como tem suas duas faces que se imbricam mutuamente”. Portanto, embora seja paradoxal, se pode contemplar estas duas concepções de linguagem numa perspectiva psicanalítica.

No campo da psicanálise, principalmente na vertente teórica francesa, a linguagem é concebida enquanto *estrutura*⁴⁰, sendo tratada como uma ordem simbólica que possibilita a constituição de um *sujeito falante*.

Focalizando agora, especificamente, a concepção psicanalítica sobre a linguagem, pode-se afirmar que, para essa perspectiva teórica, a linguagem não é um elemento a mais no processo de humanização da pessoa, e sim, a condição essencial para que se estabeleça a constituição subjetiva do ser humano, ou seja, é aquilo que particulariza a condição humana. Portanto, a marca essencial do humano é a de ser um ser falante – “*parlêtre*” - como definido por Lacan (1998).

A linguagem como objeto de interesse da psicanálise é a linguagem do inconsciente, é aquela que expressa os desejos inconscientes. É a dimensão da **fala** que, também, é focalizada como uma *função de mal-entendido (equivocidade)* e que não apresenta apenas uma estrutura dual e simétrica de comunicação. É a fala na dimensão simbólica, encontrada na *cadeia significante*, como expressão do sujeito do inconsciente (*je*), assim como, é, também, observada através dos sonhos, sintomas, atos falhos, chistes, etc. Enfim, é a

⁴⁰ Concepção estrutural de linguagem na perspectiva inaugurada pela obra de Ferdinand de Saussure (1987).

linguagem que expressa as *formações do inconsciente*, e que foi denominada por Lacan de **“alíngua⁴¹”**.

A linguagem que mais interessa a psicanálise é aquela que é expressa no discurso, numa dimensão simbólica. Freud [1996 - (1913)] assinalou que o inconsciente fala mais de um dialeto e Lacan, (1998) fez a proposição, que se tornou aforismo, de que “O Inconsciente é estruturado como linguagem”.

a) “O inconsciente fala mais de um dialeto (FREUD, 1913).”

Para Freud, [1996 - (1913), p.179] “(...) a expressão *‘fala’* deve ser entendida não apenas como significando a expressão do pensamento por palavras, mas incluindo a linguagem dos gestos e todos os outros métodos, por exemplo: a escrita, através dos quais a atividade mental pode ser expressa”. Ele acrescenta outra observação, salientando que as interpretações feitas por psicanalistas são, antes de tudo, traduções de um método estranho de expressão [*refere-se aos sonhos*] para outro que nos é familiar.

Quando interpretamos um sonho estamos apenas traduzindo um determinado conteúdo de pensamento (os pensamentos oníricos latentes) da ‘linguagem de sonhos’ para a nossa fala de vigília. À medida que fazemos isso, aprendemos as peculiaridades dessa linguagem onírica e nos convencemos de que ela faz parte de um sistema altamente arcaico de expressão. (Ibid.).

No seu livro *A Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud demonstra a constatação das leis do inconsciente e suas descobertas levam a estabelecer, não só, que **o sonho é uma realização de desejo (“Der Traum ist eine Wunscherfüllung”)⁴²**, cujas leis fundamentais

⁴¹ Código pessoal que é enriquecido e reordenado por suas particulares experiências passadas e por seus fantasmas. Os elos que unem os significantes inconscientes são regidos, apesar de tudo, por leis da assonância e das relações de significação. Além disso, certas associações podem ser facilitadas por uma concomitância vivida e pelas analogias experienciadas individualmente. (LEMAIRE, 1986).

⁴² In: Freud, [1996 – (1900)]

da sua formação [*formação dos sonhos*] repousam nos mecanismos **de condensação e de deslocamento** (*metáforas e metonímias, In: LACAN, 1998*), como também que, para se interpretar um sonho, é necessário passar do sonho ao seu relato, pois o sonho - ou pensamentos oníricos - se constitui de uma linguagem através de imagens, ou seja, não se encontra o inconsciente por si mesmo no sonho e só é possível conhecê-lo ou dele ter conhecimento quando de seu relato retroativo (fala em estado de vigília). Com relação a estas questões assinaladas, Freud [1996 - (1913, p.180)], observa que “(...) a interpretação dos sonhos é totalmente análoga ao deciframento de uma antiga escrita pictográfica, como os hieróglifos egípcios”.

Na perspectiva psicanalítica, a linguagem do inconsciente tem uma sintaxe própria cujas leis de funcionamento têm regras peculiares, como foi observado por Freud (Ibid.) ao assinalar que “(...) não existe uma indicação especial para o negativo na linguagem dos sonhos. Os contrários podem se representar uns aos outros no conteúdo do sonho e serem representados pelo mesmo elemento,” acrescentando ainda a seguinte explicação: “(...) noutras palavras: na linguagem onírica, os conceitos são ainda ambivalentes e unem dentro de si significados contrários — como é o caso, de acordo com as hipóteses dos filólogos, das mais antigas raízes das línguas históricas⁴³.” (Ibid.p.180).

No exercício de sua atividade clínica, Freud (op. cit) passou a verificar que a constituição dos sintomas neuróticos obedece à mesma lógica da formação dos sonhos, fato este, que se tornou uma grande descoberta desde a sua época até os dias atuais, juntamente com a constatação de que os sonhos são realizações de desejos inconscientes.

“A linguagem dos sonhos pode ser encarada como o método pelo qual a atividade mental inconsciente se expressa. **Mas o inconsciente fala mais de um dialeto**” (op. cit.) e acrescenta como segue:

⁴³ Cf. Abel [1884] sobre o sentido antitético das palavras primitivas e minha recensão de seu artigo [1910e]. In: Freud [1996 – (1913)].

De acordo com as diferentes condições psicológicas que orientam e distinguem as diversas formas de neurose, encontramos modificações regulares na maneira pela qual os impulsos mentais inconscientes se expressam.

Enquanto a linguagem de gestos da histeria concorda em geral com a representação pictórica dos sonhos e das visões etc., a linguagem de pensamento das neuroses obsessivas e das parafrenias (demência precoce e paranóia) apresenta peculiaridades idiomáticas especiais, que, num certo número de casos, fomos capazes de compreender e inter-relacionar. [FREUD, 1996 - (1913), p.180.]

Os sintomas históricos, assinalados acima por Freud, podem ser considerados como mímicas de uma expressão metafórica, que tomadas ao pé da letra pelo corpo simbolizam um significante inconsciente no plano de um órgão ou de uma função do corpo. Como exemplo, em “O Inconsciente” [1996 - (1915)], Freud descreve o seguinte: -Uma moça histérica ao fazer uma reclamação acerca do seu amante: *“ele é um ‘entortador’ de olhos”*, sendo essa expressão usada num sentido figurado, representando *“enganador”*, ela efetivamente passa a entortar convulsivamente os seus olhos. Outro exemplo pode ser observado nos casos de *“gravidez histérica”*, fenômeno frequentemente constatado e relatado na clínica psicanalítica.

Mesmo que Freud (1996) não tenha sido considerado, efetivamente, um representante teórico do estruturalismo (em sua época não havia esta especificidade epistemológica), este fato não exclui para esta proposição metodológica a sua intuitiva contribuição teórica e conceitual em consonância com os fundamentos do que viria a ser formulado posteriormente como *‘paradigma estruturalista’*. É nessa linha de pensamento que Joel Birman (1994) assinala que:

(...) a teoria freudiana não é um discurso estruturalista *‘avant la lettre’* e mesmo que o campo psicanalítico não ter sido pensado do ponto de vista da categoria de estrutura, tais constatações não implicam em afastar a possibilidade de que os enunciados constitutivos do discurso freudiano possam ser reinterpretados de acordo com os pressupostos da razão estrutural e que estes possam evidenciar a racionalidade imanente do pensamento freudiano (Ibid., p. 28).

É importante notar que na obra de Freud (1996), os textos *“A interpretação dos sonhos”*, (1900), *“Psicopatologia da vida cotidiana”* (1901) e *“Os chistes e sua relação com o*

inconsciente” (1905) podem ser destacados como estudos que vinculam a operação da linguagem à aparição da verdade do sujeito - (je), ou que proporcionaram fundamentos para se estabelecer a hipótese de que ‘*o inconsciente é estruturado como uma linguagem*’, conforme leitura, com novas significações teóricas, feita *a posteriori* por Lacan (1998). Os referidos textos “(...) constituem ‘*a trilogia do significante*’ do inconsciente freudiano. (...) basta abrir qualquer página deles que se verifica como tudo o que está aí descrito se encontra no jogo da linguagem” (QUINET, 2003, p.24).

b) “O inconsciente é estruturado como linguagem.” (LACAN, 1998).”

Como já foi assinalado anteriormente, Lacan (Ibid.) ao promover uma releitura da obra de Freud - fato este denominado como “*retorno à Freud*” - promoveu também uma releitura da obra de Saussure, adotando alguns conceitos e princípios da lingüística estrutural, bem como formulando novas concepções, novos conceitos derivados dessa proposição estruturalista, com o objetivo de atualizar, ampliar e proporcionar uma nova inteligibilidade epistemológica à Psicanálise.

Desta forma, pode-se compreender que o ‘*retorno à Freud*’ promovido por Lacan é o *retorno ao sentido de Freud*, que diz respeito ao fato de contemplar a verdade do sujeito, enfatizando a proposição de que o inconsciente é o objeto de estudo primordial da Psicanálise.

É, principalmente, através do campo da linguagem que Lacan (1998) irá realizar esse percurso, tomando como base os fundamentos do *paradigma estruturalista*. Contudo, as suas proposições não focalizaram, especificamente, o *fenômeno da língua*, nem o *fenômeno da fala*, como descritos por Saussure (1987), e sim, foram direcionadas para uma posição intermediária desses dois fenômenos, ou seja, sua reflexão ficou voltada para o *campo do discurso*, contemplando tanto a ordem do individual quanto a ordem do social. Desse

modo, pode-se passar a compreender que o discurso é a expressão individual de todo o social que permeia a língua (CABAS, 1982).

Vale salientar que, ao se focalizar o discurso, conseqüentemente, se leva em conta um aspecto fundamental para a psicanálise que é a produção do sentido. E como se estabelece a produção do sentido na perspectiva da Psicanálise?

Aquilo que Freud (1996) denominou de cadeia associativa (“a ‘Livre’ Associação” é a regra de ouro da Psicanálise), Lacan (1998) passou a chamar de cadeia de significantes, ou seja, um significante está sempre articulado a um outro significante, a um outro e a outro... , sendo que esta proposição leva em conta que só no final de uma seqüência de significantes (*final da frase*) é que se tem uma definição do sentido do significante antecedente até o primeiro significante. Portanto, a produção do sentido que a psicanálise nos desvela se estabelece do final para o começo – se dá ‘*a posteriori*’-, além de considerar, também, que a *delimitação da significação* fica *circunscrita ao conjunto da seqüência falada* e não a delimitação de significação de cada unidade elementar específica (e não no sentido do conteúdo de cada signo delimitado como unidade – relação biunívoca: significado \leftrightarrow significante), como propôs Saussure (1987).

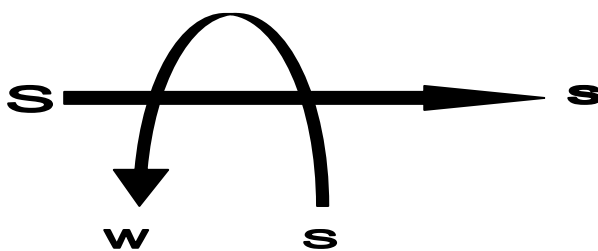


Fig 5: o sentido definido *a posteriori* – Psicanálise.

Essa figura acima representa a estrutura da significação, mostrando que o vetor do significado (**s – w**) corta o vetor do significante e estabelece o ‘*ponto-de-estofa*’ cortando em dois pontos a cadeia significante (**S – s**), produzindo o sentido *a posteriori*.

Para uma melhor compreensão da *questão do sentido num discurso* na perspectiva psicanalítica, inicialmente será feita uma análise mais detalhada de como essa questão foi

vislumbrada por Saussure (op.cit.), para depois passarmos a analisar como e quais as justificativas que levaram Lacan (1998) a propor a realização de uma operação subversiva ao signo saussuriano, como segue abaixo.

Ao se formular uma frase, cada palavra [signo] é composta, segundo Saussure, por seu significado (conceito) e por seu significante (som ou imagem acústica).

Desta forma, a *cadeia falada* é uma dupla cadeia, a saber: cadeia dos conceitos “s” (significado) e cadeia das imagens acústicas “S” (significante), havendo uma relação biunívoca entre “s” (significado) e “S” (significante), ou seja, há uma relação fixa de paridade entre “s” e “S” para que, com essa delimitação, se obtenha o sentido de cada signo isoladamente e, só assim, a significação estaria totalmente dada e garantida no momento em que o signo lingüístico fosse isolado da cadeia.

$$\begin{array}{l} \underline{s} \\ \underline{S} \end{array} \quad \begin{array}{l} \underline{s}' \\ \underline{S}' \end{array} \mid \begin{array}{l} \underline{s}'' \\ \underline{S}'' \end{array} \mid \begin{array}{l} \underline{s}''' \\ \underline{S}''' \end{array} \mid \begin{array}{l} \underline{s}'''' \\ \underline{S}'''' \end{array} \mid \dots \Leftrightarrow \text{conceitos "s" (significado)} \\ \Leftrightarrow \text{som/imagens acústicas "S" (significante)}$$

Na formulação lacaniana, essa relação fixa é questionada, pois a experiência psicanalítica demonstra a fluidez do significante com relação a outro significante⁴⁴ que, por sua vez, toma o lugar de significação do significado – o significado extrai sua coerência unicamente da rede de significantes -. ‘O que distingue o significante é unicamente ser o que todos os outros não são’. “O que no significante implica a função da unidade é

⁴⁴ Para Lacan (1998), um significante pode produzir vários significados diferentes e considera que um significante não se define pelo significado (como proposto por Saussure) e sim por outro significante com o qual ele vai estar em oposição. O significado não se define apenas ao se considerar a sua relação direta significado/significante no interior do signo, enquanto unidade da língua. Segundo Lacan (Ibid.), a definição da significação só é obtida pelo contexto/conjunto de todos os significantes levados em conta, e ao serem estes, contrapostos uns aos outros no conjunto de significantes considerado. Por exemplo, ao ser considerado o significante “homem”, quando se diz: “-o homem e a humanidade.” ou “- o homem e o animal.” ou, ainda, “- o homem e a mulher.”, esse significante “homem” que esta presente nas três proposições não é o mesmo. Esta proposição lacaniana referente ao significante torna diferente a concepção de consistência do significado como relação à proposição saussuriana.

justamente ser apenas diferença. É como pura diferença que a unidade em sua função significante se estrutura e se constitui.” (QUINET, 2003, p. 42).

Lacan (1998) estabeleceu para o lugar dessa proposição de relação fixa entre significado e significante uma operação subversiva ao signo saussuriano, à medida que propôs a inversão na relação entre o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) do algoritmo que foi descrito acima, situando, conseqüentemente, na parte superior, o significante - **S** e, na parte inferior, o significado - **s**, sendo que este último cede lugar a outros significantes que proporcionarão significação.

Assim, o ‘**s**’ (significado) deixa de representar um lugar fixo, para que o seu lugar passe a ser ocupado por outros significantes que têm como característica a fluidez na relação com o ‘**S**’ (significante) da parte superior do algoritmo, ficando a nova configuração lacaniana para o signo, assim:

$$\frac{\mathbf{S}}{\mathbf{s}} \quad \text{se } :[\mathbf{s} = \mathbf{S}' - \mathbf{S}''] \quad \text{isso acarreta } \Rightarrow \quad \frac{\mathbf{S}}{\mathbf{S}' - \mathbf{S}''}$$

A partir dessa inversão, Lacan (1998) detalhou a noção de *conceito*, localizada na “parte de baixo” do algoritmo, verificando que esta noção não implica em um único significante, mas envolve a comparação entre termos, ou seja, a comparação entre os diversos significantes, ou no mínimo, dois significantes diferentes.

O algoritmo, nesse sentido, expressa uma relação entre os seguintes elementos: um significante - **S**, na parte superior, e uma relação significante-significante - **S’-S’’**, na parte inferior:

$$\frac{\mathbf{S}}{\mathbf{S}' - \mathbf{S}''}$$

Em decorrência disto, coloca que o sentido não é resultado do “suposto conteúdo” que se encerra em cada palavra, mas surge das relações de diferença entre um significante com os demais ou no mínimo entre dois significantes.

Desse modo, é o significante que governa o discurso do sujeito e, até mesmo, o próprio sujeito, quando observado o papel desempenhado pelas funções metafóricas e metonímicas no conteúdo do inconsciente em seus processos de funcionamento.

Um exemplo sobre *delimitação da significação circunscrita ao conjunto da cadeia falada*:

Ex: Eu **aprendo**

Eu **a prendo**

Eu **aprendo** na sala de aula

Eu **a prendo** na sala de aula

Eu **aprendo** na sala de aula as lições que não estudei em casa.

Eu **a prendo** na sala de aula até atingir o horário programado para encerrar.

Portanto, é ao longo da *cadeia significante* que o *sentido insiste*, sem que nenhum de seus elementos isoladamente contemple a significação. Assim é que se estabelece o efeito retroativo (de acordo com o conceito freudiano de “*Nachträglichkeit*”) na produção das linhas de significação, à medida que os significantes finais da *cadeia sintagmática* retornam sobre os precedentes, delimitando as possibilidades de sentido.

Contudo, é com a definição do último significante como ‘*ponto-de-estofo*’ - (*ponto-de-basta*), ou seja, aquele significante que detém o deslizamento da significação (sem o qual esse deslizamento seria indeterminado, como já demonstrado em casos de psicose) que se estabelece a *delimitação do sentido*, pois é com o seu *corte* e impulsão do efeito retroativo na cadeia significante que emerge o sentido.

Por exemplo: Eu quero.

Eu quero ser.

Eu quero ser sua.

Eu quero ser sua amiga.

Eu quero ser sua amiga, sua confidente.

Eu quero ser sua amiga, sua confidente e sua amante.

O corte que produz o sentido na proposição saussuriana está circunscrito ao *signo* (relação significado ⇔ significante). Para Lacan (1998), os significados extraem toda a sua coerência da *cadeia de significantes*, ou seja, a delimitação da significação fica circunscrita ao conjunto da seqüência falada e não as unidades elementares (*signo*) sucessivas (DOR, J., 1989). É na dimensão da posteridade que o *ponto-de-estofo* detém o deslizamento da significação (Ibid.).

Enfim, Lacan (1998) demonstrou que ocorre uma dissociação entre significante e significado na interioridade do signo (através de uma barra resistente à significação no algoritmo saussuriano) e enfatizou a supremacia do significante sobre o significado.

Portanto, ele formulou de maneira diferente, com relação à visão saussuriana quanto à “fixidez” da relação entre significado/significante que compõem o signo. Propôs a inversão do algoritmo e deslocamento da primazia do significante sobre o significado, ou seja, um significante não se define pelo significado e sim por outro significante, com o qual esteja em oposição - o significante age separadamente de sua significação e a revela do sujeito. Assim, privilegiou a noção de deslizamento de significantes, que, por sua vez, possibilitou estabelecer a concepção de cadeia significante, levando em conta, também, as propriedades de estrutura e de funcionamento do inconsciente.

Uma das propriedades do significante diz respeito a sua topologia de composição segundo as leis de uma ordem fechada. Conforme assinalado por Quinet (2003, p. 41), “(...) Essa ordem fechada constitui a repetição própria ao inconsciente, mostrando que a associação livre não é tão livre, pois as cadeias significantes têm uma amarração que faz com que se esteja voltando sempre aos mesmos lugares ... (...)”, fenômeno este, que foi chamado por Lacan (1998) de *‘insistência da cadeia significante’*⁴⁵. O encadeamento dos significantes segue vias particulares a cada sujeito, ou seja, os significantes se estruturam

⁴⁵ Para uma leitura mais profunda e detalhada sobre o automatismo de repetição (*“Wiederholungszwang”*) que remete ao conceito de *‘repetição própria ao inconsciente’*, ver Freud, [1996 – (1914a) pp. 159 – 172]; [1996 - (1920), pp. 17- 75] e Lacan [1988 - (1955, pp. 13 - 66)].

de acordo com a trajetória da constituição subjetiva de cada um, de acordo com a singularidade de cada sujeito. (Ibid.)

Lacan (1998) propõe pensar o inconsciente como um conjunto de cadeias significantes em que cada uma, como um anel, se articula com outra cadeia significante, formando, assim, anéis dentro de um colar, que se articulam com outro anel de outro colar e assim sucessivamente, conforme figura abaixo (QUINET, 2003).

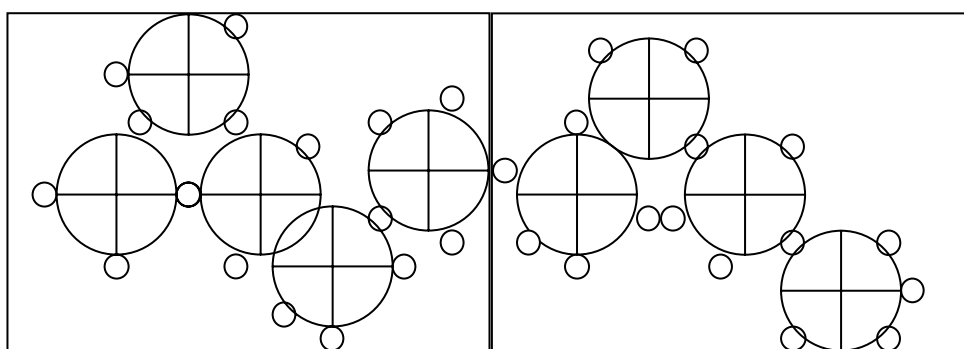


fig.6: 'cadeias significantes –semelhante a figura proposta por Quinet, (2003, p.41)

Através dessa figura didática se deseja demonstrar que um significante de uma cadeia também faz parte de outra cadeia significante, a qual, por sua vez, se conecta com outros significantes, mostrando assim que pode haver o fenômeno da **'sobredeterminação'**, não só no discurso – *cadeia falada* -, como, principalmente, em toda *formação do inconsciente*.

Essa simultaneidade de pertencimento de um mesmo significante a mais de uma cadeia lhe proporciona uma propriedade fundamental que lhe confere o estatuto da **'equivocidade'**, ou seja, a **'equivocidade do significante'** surge em função do fato de uma palavra poder proporcionar vários *sentidos diferentes (ambigüidade semântica)*. Essa possibilidade do significante ter vários sentidos se deve à articulação e à posição do significante em relação aos outros significantes num contexto falado. A *equivocidade do significante* é, também, uma característica do inconsciente.

As crianças quando não entendem uma palavra ou escutam uma palavra nova que é desprovida de sentido para elas, ilustram também o fenômeno da equívocidade, pois, geralmente, têm a tendência de utilizar o *equívoco da língua* (o qual é diferente do conceito de “erro”) para, no lugar da palavra desconhecida, colocar um significante cujo sentido já lhe é dado por um significado conhecido (processo metafórico). “Como nos exemplos: a) - mesinha de “travesseira” (no lugar de ‘cabeceira’) - ou b) – estou com “áfrica” na boca (no lugar de ‘afra’)” - (In: QUINET, 2003, p. 42).

Outro aspecto correlato ao da *equivocidade do significante* é a condensação de dois significantes produzindo um novo significante, que geralmente ocorre nos chamados ‘ditos espirituosos’ ou *chiste*⁴⁶ (“Witz”), como foi amplamente demonstrado por Freud [1996-(1905)] em “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, no qual relata o clássico exemplo do - “*Famillionário*” -.

Freud [1996 – (1905)] realizou uma análise e fez comentários sobre o significante “*Famillionário*” do chiste, descrito por Hine, em que a personagem Hirsch Hyacinth fez um relato de um episódio junto ao rico Barão de Rothschild, em que fala a seguinte frase: “*Sentei-me ao lado de Salomão Rothschild e ele me tratou como seu igual. Ele me tratou famillionariamente”.*

Ao analisar este chiste, Freud interpreta que o sujeito queria dizer familiar ou familiarmente, mas houve algo que ele evitou dizer e que veio aparecer como um significante novo, que é o famillionário. O que ele não quis dizer, ou o que ele recalcou é: “Rothschild tratou-me bastante familiarmente, isto é, tanto quanto é possível para um milionário”.

Querendo acreditar que um milionário pudesse tratá-lo como igual e, para manter o seu desejo de que o milionário o tenha tratado de forma sincera, ele recalca a possibilidade

⁴⁶ “É algo cômico de um ponto de vista inteiramente subjetivo, isto é, algo que nós produzimos, que se liga a nossa atitude como tal, e diante de que mantemos sempre uma relação de sujeito, (...)” (FREUD, [1996 –(1905)], p. 17).

de ser tomado como ironia o tratamento dado pelo milionário, aparecendo no chiste esse recalque de forma deformada.

A palavra ora construída (...) pode ser descrita como uma 'estrutura composta', constituída pelos dois componentes '*familiär*' e '*Millionär*', e é tentador fornecer um quadro diagramático da maneira pela qual se fez a derivação a partir daquelas duas palavras:

f a m i l i ä r m i l i o n ä r	[f a m i l i a r] [m i l i o n ä r i o]
--------------------------------------	----------------------------------------------------

f a m i l i o n ä r

[f a m i l i o n ä r i o] (tradução nossa)

O processo de conversão do pensamento em um chiste pode ser representado da seguinte maneira, fantástica à primeira vista, mas produzindo precisamente o resultado que realmente se nos depara:

'R. tratou-me bastante *familiär*, isto é, tanto quanto é possível para um *Millionär*.'
(FREUD, [1996 – (1905), p. 27].

Neste caso, Freud (Ibid.) demonstrou que o desvendamento da posição do significante na cadeia associativa é o que constitui propriamente a *decifração do inconsciente*. Ele demonstrou que o inconsciente se manifesta através dos jogos de linguagem, e assinalou: "(...) recordamos um dito de Jean Paul que, em único aforismo, explica e exemplifica essa precisa característica dos chistes: 'Tal é simplesmente o poder da posição, seja entre guerreiros seja entre palavras' " [FREUD, 1996 – (1905, p. 26)].

Contudo, neste ponto ainda não está esgotada a *questão do sentido* na perspectiva psicanalítica. Ao ser levada em conta a nova leitura da obra freudiana realizada por Lacan (1998), com a utilização do quadro teórico da lingüística estrutural (SAUSSURE, 1987; JAKOBSON, 1971), a questão do sentido ainda oferece outros aspectos importantes para reflexão, como segue abaixo.

Para Lacan (1998), o significante deve ser considerado através da perspectiva da *produção do sentido*, ou seja, o significante deve ser pensado através da dupla dimensão da linguagem que se constitui com seu corte em dois eixos, conforme proposto por Saussure (1987): eixo vertical - da *sincronia* e eixo horizontal - da *diacronia*. Portanto, o sentido advém na circunscrição do entrecruzamento dessas duas dimensões da língua, não podendo formular-se de maneira unilateral, em apenas um desses dois eixos.

Lacan (Ibid.), ao se referir à linguagem, trata, principalmente, da articulação dos significantes entre si com suas leis: a metáfora e a metonímia. É, antes de tudo, a este fato que ele se refere ao dizer que *'o inconsciente é estruturado como linguagem'*.

A experiência psicanalítica demonstra haver na linguagem do inconsciente uma sintaxe própria cujas leis de funcionamento têm regras peculiares, dentre estas, são principais mecanismos o da **condensação** e o do **deslocamento** (*processo primário*), como proposto por Freud, e os quais foram retomados por Lacan, sendo renomeados, respectivamente, como **metáforas** e **metonímias**.

(...) De maneira geral, o que Freud chama de condensação é o que se chama em retórica de metáfora, e o que ele chama de deslocamento é metonímia. A estruturação, a existência lexical do conjunto do aparelho significante são determinantes para os fenômenos presentes na neurose, pois o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido. É por essa razão que, ao chamar a atenção para o significante, não fazemos nada mais do que retornar ao ponto de partida da descoberta freudiana (LACAN, apud DOR, J. 1989, p. 42).

Para uma compreensão mais detalhada sobre os processos metafóricos e os processos metonímicos, citados anteriormente, serão feitas, a seguir, análises desses processos levando em conta a dupla dimensão da linguagem, na perspectiva estrutural, através da compreensão de como ocorre o entrecruzamento desses dois eixos da linguagem: - eixo vertical - da *sincronia (língua)* e eixo horizontal - da *diacronia (fala)*.

A **metáfora** é encontrada no discurso como uma *figura de estilo* baseada em relações de similaridade, de substituição, ou seja, a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de outra coisa. Ela é, portanto, uma substituição de um significante por outro. É um mecanismo de linguagem que opera ao longo do eixo sincrônico, ou seja, **eixo vertical -estrutura sincrônica-** ou **eixo paradigmático – eixo da Língua**.

Desta forma, ao analisar a estrutura sincrônica – (eixo da Língua), torna-se importante lembrar, como já foi explicado no tópico 2.3.1.1, que o ato de falar implica efetuar duas séries de operações simultâneas: de um lado, ***selecionar*** (eixo vertical) certo número de unidades lingüísticas no léxico (supõe a escolha de um termo entre outros – **concorrência**

-, implicando em uma possibilidade de substituição de termos entre si) e, por outro lado, **combinar** (eixo horizontal) as unidades lingüísticas escolhidas (- que diz respeito aos elos de concatenação das unidades lingüísticas entre si -, ou seja, trata-se de uma relação de contigüidade dos elementos significativos entre si).

Saussure (1987) considerou a *estrutura sincrônica* (eixo vertical) como agrupamentos associativos conscientes (estoque da língua) comuns a todos os membros de uma mesma comunidade, denominando-os de “língua”.

Na concepção saussuriana, para estabelecer a coerência do discurso – [se refere a *fala (eixo horizontal)* - estrutura diacrônica], o indivíduo realiza, a cada momento, uma “seleção” de significantes que se apresentam simultaneamente, pertencentes ao estoque da “língua”⁴⁷ [se refere à língua (eixo vertical) - estrutura sincrônica], que colocados na *cadeia da fala* deixa transparecer, na fala, o que se pretende dizer. [“querer dizer” (consciente)]

De outro modo, esta *estrutura sincrônica*, foi considerada por Lacan (1998), também, como um sistema organizado de acordo com os princípios de organização das *cadeias significantes* (conforme foi analisado anteriormente), os quais implicam numa multiplicidade de significantes estocados (*tesouro dos significantes*) que compõem “alíngua”⁴⁸ (denominação dada por Lacan aos agrupamentos associativos inconscientes). Estes agrupamentos associativos inconscientes são decorrentes da história singular de cada sujeito, constituídos pela inscrição de traços advindos das primeiras experiências do sujeito – cadeias significantes – da constituição subjetiva de cada sujeito.

“Se a língua é condição do inconsciente, a *alíngua* é a língua particular e única para cada ser falante. A *alíngua* sobrevém para o *ser* por meio de cortes, escanções, pontuações que instauram para sempre o equívoco. A *alíngua* é a língua do inconsciente de cada um.” [LACAN, J. In: *Conferência de Genebra sobre o sintoma* apud QUEIROZ, T. C. N., 2005).

⁴⁷ Código da língua que é provido de leis fixas - homofonia, semelhança de radical e de sufixo, assonância e etc. - (LEMAIRE, 1986).

⁴⁸ Cf. nota 41.

Os significantes que compõem a *alíngua*, ao serem expressos na fala, não surgem de forma consciente, numa seqüência linear (S'-S"), mas, principalmente, eles emergem de forma inconsciente e irrompem na *cadeia da fala*, até sem o consentimento do sujeito no seu "querer dizer" (consciente).

Este tipo de funcionamento diz respeito ao modo de operação do inconsciente, denominado por Freud de "processos primários", que privilegia a excessiva liberdade das associações, muitas vezes, se contrapondo ao "querer dizer" (consciente), sustentado pela cadeia discursiva, produzindo, algumas vezes, o *equivoco da língua* ("nons-sens") - (*equivocidade do significante*).

Focalizando agora, a **metonímia**, a qual se constitui como uma outra *figura de estilo* de linguagem, que é elaborada segundo um processo de transferência de denominação, por meio do qual um objeto é designado por um termo diferente daquele que lhe é próprio. Ou seja, ocorre a substituição de um nome por outro, mas mantendo uma certa ligação entre esses termos, tais como a relação: da parte pelo todo / do continente pelo conteúdo / da causa pelo efeito. Por exemplo: "andar numa 750 cilindradas" (guiar uma motocicleta com motor de 750 cilindradas); Eu quero fazer o pedido do prato (solicitar ao garçon um tipo de comida) ; "beber um copo" ou "eu te dou um *alô* mais tarde" (eu te *telefone* mais tarde) etc.

Portanto, a **metonímia** é um mecanismo da linguagem que intervém, ao longo do eixo diacrônico (sintagmático) **eixo horizontal -estrutura diacrônica-** ou **eixo sintagmático – eixo da Fala.** Desta forma e, por sua vez, será feita a partir de agora uma análise da estrutura diacrônica – (eixo da Fala), como segue.

Para Saussure (1987), é na estrutura diacrônica (eixo horizontal - *fala*), que se estabelece a coerência do discurso. É onde se compõe a combinação das unidades lingüísticas escolhidas e que foram retiradas do *estoque consciente da língua* (eixo paradigmático), as quais passam a formar a *cadeia falada*, ou seja, é a dimensão da estrutura que proporciona os elos de concatenação das unidades lingüísticas entre si. Trata-se de uma relação de contigüidade dos elementos (signos) significativos entre si que constituem a fala que se pretende dizer ("querer dizer" consciente).

Lacan (1998), ao realizar suas análises e proposições sobre a *estrutura sincrônica* (eixo da *Fala*) (“*Parole*”), considerou a princípio, de forma semelhante a Saussure (Ibid.), que nessa dimensão estrutural da linguagem, a *fala* apresenta um caráter linear e uma ordem lógica de temporalidade (ligação característica dos significantes é: S' => S” => S'''...), que retrata o “*querer dizer*” (consciente) dirigido ao outro, fazendo ‘*laço social*’.

Considerou ainda, que esse modo de funcionamento acima descrito, diz respeito ao modo de funcionamento psíquico, denominado por Freud de “*processos secundários*”, os quais contemplam as operações cognitivas, lógicas, de raciocínio – eu (moi).

Para manter a coerência do discurso (estrutura diacrônica), o sujeito realiza, a cada momento, uma “seleção” de significantes que se lhe apresentam simultaneamente, pertencentes ao estoque da “*língua*” (estrutura sincrônica), deixando transparecer na fala o que pretende dizer. (“*querer dizer*” consciente)

Contudo, Lacan (ibid.) acrescentou diferentemente de Saussure (1987), que os significantes armazenados no estoque da “*alíngua*” (estrutura sincrônica) podem irromper inadvertidamente no discurso (estrutura diacrônica), emergindo na cadeia da fala, “o *dizer que não se sabe saber*”. [o “*dizer* à revelia da intencionalidade do eu (moi)” – (o *dizer* que se revela numa expressão que surpreende e ultrapassa a intenção da pessoa que fala)].

Desta forma, ao se considerar o entrecruzamento das estruturas lingüísticas - *diacronia e sincronia* - é possível conceber que um *significante manifesto no discurso possa se localizar num ponto central de uma rede associativa latente* (cadeia significante), ficando “sobredeterminado” e, desta forma, podendo expressar uma variedade de significantes ao mesmo tempo – *fenômenos de condensação* – **metáfora**. É, também, de maneira semelhante, que um significante poderá ocupar o lugar de outro significante, ficando subentendido (ou mantendo uma certa relação entre eles), em função de diversas causas possíveis, tais como: assonância, homofonia, semelhança, etc., constituindo os *fenômenos de deslocamento* – **metonímia**.

Lacan (1998) demonstrou que, mesmo mantendo a heterogeneidade entre o sistema consciente e o sistema inconsciente – separação viabilizada pelo ‘*recalque*’ -, é possível

reconhecer, assimilar e/ou distinguir o movimento de irrupção do inconsciente no discurso que se expressa através do *equivoco da língua*⁴⁹, lapsos, “nons-sens”, chistes, etc.,

ressaltando que o movimento da língua/alíngua considerado é regido por leis estruturais da linguagem: **processos metafóricos – (condensação)** e **processos metonímicos – (deslocamento)**.

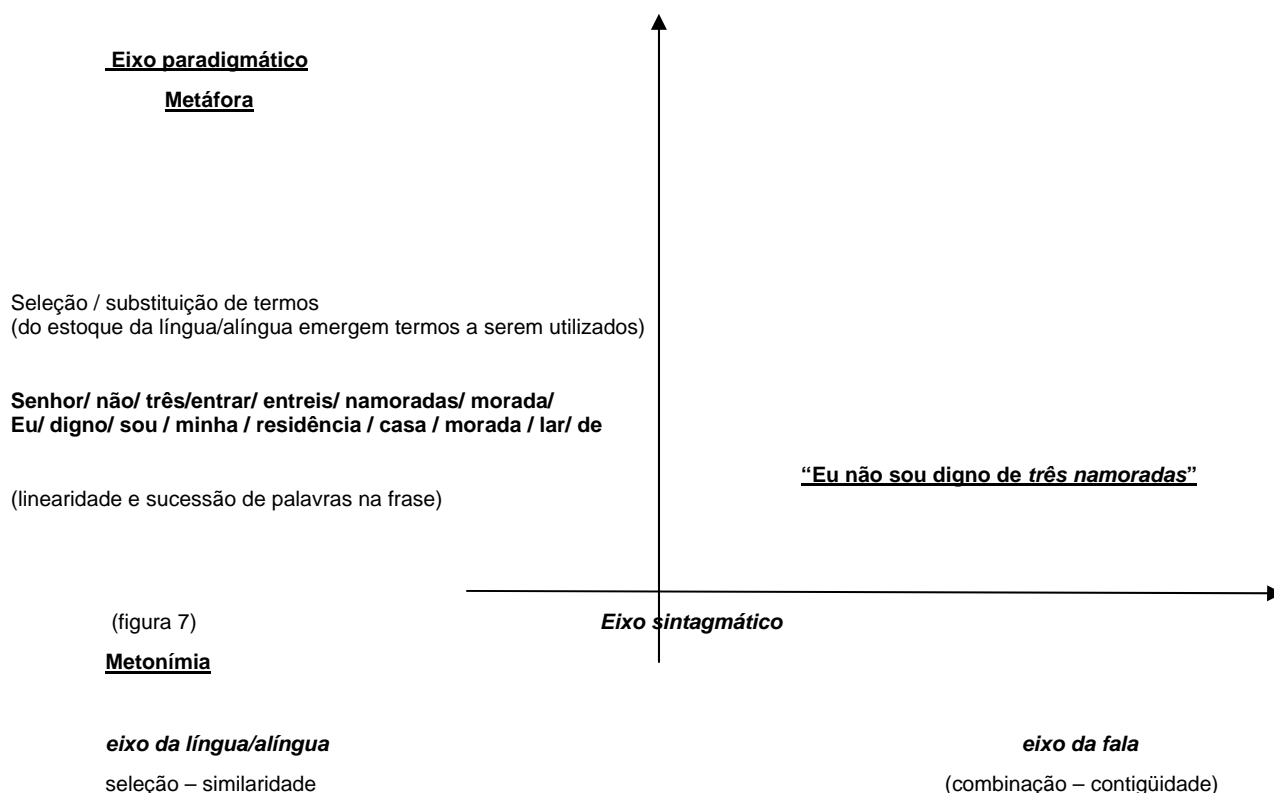
Esse movimento da língua e da *alíngua* proporcionam a constatação de que o **sujeito da enunciação** deixa transparecer o seu desejo (inconsciente) na própria expressão de seu “querer dizer” consciente através do **sujeito do enunciado**. É no discurso que o sentido emerge entre as palavras, ou ainda, é no discurso que o sujeito expressa o seu desejo numa dimensão além das palavras.

“É toda estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente.” (LACAN,1998, p. 498). Assim, é com base em todos esses aspectos considerados anteriormente, que a proposição lacaniana de que “O inconsciente é estruturado como linguagem” se fundamenta.

Para concluir esse tópico, será retomado o esquema gráfico sobre os diferentes aspectos do corte da linguagem, originalmente proposto por Saussure (1987) – [fig. 3, p.87], acrescido com as contribuições de Jakobson (1971), - [fig.4, p.90], e, finalmente, acrescentando agora, as concepções lacanianas, como segue:

O exemplo ilustrativo a seguir, reproduz a *fala* de um adolescente seminarista, que descobre a sua equivocação quando na escuta do que rezava diariamente: (“Eu não sou digno de que entreis em minha morada”) falava sem se conter: **“Eu não sou digno de três namoradas”**. (In:BORGES, S., 2001, p. 3)

⁴⁹ Para Lacan (1998) “o significante é aquilo que representa o sujeito para outros significantes”, Considera que este sujeito do inconsciente, que não tem substância, se enuncia numa revelação evanescente, como um tropeço (caráter fulgaz) no intervalo entre dois significantes.



Ao concluir esta seção, se finaliza também a abordagem conceitual sobre *Estrutura*, através das Teorias Estruturalistas da Lingüística Estrutural (SAUSSURE, 1987; JAKOBSON, 1971) e da Psicanálise (FREUD, 1996; LACAN, 1998), como foi proposto no Tópico 2.3. ESTRUTURA⁵⁰.

⁵⁰ Se torna importante fazer um comentário, a parte, sobre o *Estruturalismo* ressaltando que esse *paradigma epistemológico*, permitiu que as Ciências Humanas criassem métodos específicos de estudos para seus objetos, sem ter que se utilizar das explicações mecânicas de causa e efeito e, mesmo assim, não abandonar e manter a concepção de *lei científica*.

Finalmente, para contextualizar a questão da subjetividade na concepção psicanalítica, é importante destacar que essa perspectiva teórica contempla uma abertura quase infinita na tessitura da linguagem. Tanto os enunciados quanto a linguagem dos sonhos são polissêmicos e ambos são marcados pela singularidade de cada sujeito.

É com base na teoria psicanalítica que Cláudia De Lemos (1999, 2002) estabelece a concepção de subjetividade ao contemplar o processo de aquisição da linguagem como “(...) *um processo de subjetivação definível pelas mudanças de posição da criança em uma estrutura onde a língua, a fala do outro em sua total compreensão são inextricavelmente relacionadas com um ‘corps pulsional’, isto é, com a criança enquanto um corpo cuja atividade demanda interpretação.*” (Ibid., p. 14-15, grifo da autora).

Desse modo, no capítulo seguinte, será feita uma abordagem sobre a questão de como o sujeito se constitui na/pela linguagem, destacando a importância do “*outro/Outro*” para o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, bem como os aspectos sobre a relevância de sua interação com a criança enquanto alteridade, sendo, não só, o **outro** (*alteridade especular*), mas também o **Outro** (*lugar estrutural – instância da língua, ordem simbólica, tesouro dos significantes*).

A concepção de Estrutura e o Método Estrutural vieram demonstrar e fazer constatar que os fatos humanos assumem a forma de estruturas, ou seja, de sistemas que criam seus próprios elementos dando a eles sentido pela posição e pela função que ocupam no todo, como ficou amplamente evidenciado neste capítulo que tratou do tema. Neste trabalho não está sendo considerado que a teoria científica seja uma explicação e uma representação *verdadeira da própria realidade, tal como esta é em si mesma*, ou seja, conceber a ciência como sendo uma espécie de ‘*raio X*’ da realidade. Este trabalho de pesquisa se guia pela concepção de que a ciência é uma construção de modelos explicativos para realidade e não uma representação idêntica da própria realidade.

3. O SUJEITO SE CONSTITUI na/pela LINGUAGEM

De que sujeito se propõe falar quando se afirma que o *sujeito se constitui na e pela linguagem?*

Antes de fazer qualquer reflexão sobre esta questão, vale salientar que na análise desse campo de discussão não será contemplado o pressuposto da intencionalidade da consciência, ou seja, não será contemplada em seu bojo a concepção de subjetividade dominante nos séculos XVII e XVIII, quando, então, se encontravam as proposições da filosofia cartesiana na psicologia clássica. O filósofo René Descartes (1596/1650) realizou sua indagação sobre a concepção de um sujeito na ordem do pensamento, isto é, o pensamento se estabeleceu como critério fundamental da existência do sujeito: “penso, logo existo” (Ibid.). A concepção de sujeito, que será abordada a seguir, está contextualizada no arcabouço teórico da psicanálise, tendo como pressuposto crucial a dimensão do desejo inconsciente.

3.1. O SUJEITO DO INCONSCIENTE

Ao trazer à tona o sujeito do inconsciente, o discurso freudiano subverte a concepção de subjetividade assinalada anteriormente, descentrando o sujeito da ordem do pensamento, formulando uma outra concepção de subjetividade, não mais concebida como unificada, porém cindida (consciente e inconsciente), constituindo-se enquanto palco de conflitos e ambivalências. Assim, o sujeito do inconsciente revela os desejos ocultos (desejos inconscientes), não sendo o lugar da razão: “penso onde não sou, portanto sou onde não penso” (LACAN, 1998).

Durante a interpretação por parte de Lacan (1998) dos conceitos lingüísticos, para realizar, na teoria psicanalítica, o chamado “*retorno à Freud*”, ele propôs a concepção de que “o *sujeito do consciente (moi)*, denominado de ‘**sujeito do enunciado**’ comporta uma função de desconhecimento; e que o *sujeito do inconsciente (je)*, chamado de ‘**sujeito da enunciação**’ é excêntrico e sua verdade não coincide com as certezas do “eu” (moi)” (LACAN, *apud* GARCIA ROZA, 1983).

Além de realizar uma revalorização da epistemologia psicanalítica, este autor também fez uma re-interpretação importante do estruturalismo lingüístico, na qual, segundo De Lemos (2002), conseguiu ‘*realçar precisamente tudo aquilo que o campo da lingüística havia recusado*’. É importante salientar que esta autora, contempla o estatuto lingüístico do sujeito como uma das concepções centrais do referencial teórico do Interacionismo Lingüístico (De LEMOS, 1992, 2001, 2001a, 2002).

Durante suas construções teóricas, Lacan (1998) formulou um estatuto de sujeito compatível com a concepção de estrutura. Conforme já analisado e demonstrado no capítulo anterior, ele propôs uma subversão da formulação saussuriana de que um significante articula-se a um significado, enfatizando a *primazia do significante*, em detrimento a relevância do significado, possibilitando-lhe afirmar, posteriormente, que:

O registro do significante institui-se pelo fato de um significante representar um sujeito para outro significante. Essa é a estrutura, sonho, lapso e chiste, de todas as formações do inconsciente. E é também a que explica a divisão originária do sujeito. [LACAN, 1998 – (1960-1964) p. 854]

Ao considerar que um significante remete a outro significante, observa-se também que no intervalo entre os significantes há uma *incompletude*, um vazio que estabelece a concepção de *falta* na linguagem, emergindo aí um sujeito de natureza intervalar.

Desta forma, uma vez reconhecido por ele que o *inconsciente se estrutura como uma linguagem*, cabe perguntar, que tipo de sujeito esse campo teórico contempla?

Ao ser veiculado de significante em significante, *o sujeito se encontra em posição na linguagem*, nos lapsos e tropeços da linguagem, ou seja, o sujeito se encontra justamente no intervalo entre os significantes, correspondendo à inscrição de uma falta.

Portanto, se introduz assim na regularidade do sistema da língua a idéia de falha na dimensão constitutiva do sujeito. Haverá sempre algo que escapa no ato de fala do sujeito, apontando para constatação de que a verdade que se fala não é toda, ou ainda, apontando para a concepção de uma falta que não só diz respeito à dimensão constitutiva do sujeito, como também da língua e da fala.

Ao “focalizar o sujeito dotado do inconsciente, tal como define a Psicanálise, se proporciona uma descrição semântica diferente da clássica, porque introduz na regularidade do sistema a idéia de falta que é intrínseca a dimensão constitutiva”. (FLORES, 1999, p.157).

Este sujeito, com estatuto lingüístico, que se quer demonstrar aqui, trata-se de um sujeito clivado, dividido em duas instâncias, como já foi dito anteriormente: “sujeito do consciente” (moi) denominado de “**sujeito do enunciado**” e “sujeito do inconsciente” (je) chamado de “**sujeito da enunciação**” (Ibid.). Assim, por um lado, existe um sujeito do consciente (Ego), que tem a ilusão de domínio da verdade completa e absoluta, ou ainda, que tem a ilusão que sabe e controla plenamente o que diz e, por outro lado, existe também um sujeito do inconsciente (Id) que se expressa inadvertidamente na fala, produzindo acidentes no discurso, rompendo a regularidade e completude do “Ego”, revelando, desta maneira, desejos inconscientes.

Esses desejos inconscientes que mobilizam o sujeito e que emergem sem cessar no discurso fazem demonstrar que há um saber inconsciente. Vale ressaltar que o desejo, aqui referido, não é aquele compreendido na concepção do naturalismo em que a necessidade encontra sua satisfação através de uma ação específica visando um objeto particular que permite a redução de uma tensão biológica de ordem fisiológica.

Para o “sujeito do inconsciente”, o desejo a que se refere é aquele entendido como um desejo lançado na ordem simbólica. “Esse desejo só pode ser pensado na sua relação com o desejo do *Outro* e aquilo para o qual ele aponta não é o objeto empiricamente considerado, mas uma *falta*.” (GARCIA ROZA, 1983, p. 139). Ou ainda, pode-se assinalar que “o desejo é desejo de seguir desejando. Todos estão condenados a sempre buscar aquilo que lhe falta, sem jamais encontrá-lo” (LAJONQUIERE, 1992).

Em suma, o sujeito contemplado é um “*sujeito do inconsciente*”, que dividido pelo simbólico, está submetido ao equívoco da língua. Ao ser, assim, dividido, é marcado pelo vazio na linguagem que aponta para uma *falta* e pela constatação de que a *verdade* que fala não é completa. Por conseguinte, essa formulação tanto estabelece a concepção da língua enquanto constitutiva do sujeito, quanto a concepção de língua falada por um sujeito.

Assim, o quadro teórico de De Lemos (1999, 2002), formulado com base nos saberes da lingüística estrutural europeia e da psicanálise lacaniana propõe a linguagem como um sistema que tem uma *ordem própria*, sem excluir o sujeito desta ordem; sujeito este que corresponde ao sujeito cindido descrito acima.

A partir do que foi exposto anteriormente, é possível observar e destacar que o sujeito considerado aqui, não é de uma ordem cognitiva, situado como anterior à linguagem, operando para construí-la e se apropriar dela como instrumento de comunicação.

Na proposição teórica do Interacionismo Lingüístico, o sujeito não se apropria da língua, e sim é *capturado pela linguagem*, que por sua vez, o antecede. Desta forma, o *sujeito se constitui na e pela linguagem*. A linguagem é que determina sua relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Contudo, cabe agora compreender como o sujeito, ao passar da condição de infante para a condição de falante de uma língua, se vê atrelado às leis da linguagem que fazem parte, também, do seu processo de constituição subjetiva. Estes aspectos passarão a ser considerados a seguir.

3.2. O SUJEITO CAPTURADO NA/PELA LINGUAGEM

Ao nascer, qualquer cria humana se encontra submetida à insuficiência orgânica, impossibilitada de suprir, por si só, suas necessidades vitais que assegurariam a sua sobrevivência. Desta forma, estará *desamparada* e necessitando de outra pessoa, geralmente a mãe, para assisti-la e manter a sua integridade física. Portanto, a sua sobrevivência, na fase inicial da vida, estará sujeita aos cuidados, no mínimo, de um outro ser humano.

A presença e os cuidados dispensados por este outro ser humano são fundamentais para que qualquer bebê sobreviva. Trata-se, portanto, de uma pessoa que estará em relação com ele dirigindo-lhe cuidados, atendendo as suas necessidades vitais, conforme suas interpretações a partir do seu referencial simbólico, viabilizando o processo de maturação da criança.

Entretanto, considera-se que o bebê humano, também, tem carências simbólicas, de ordem psíquica, que são fundamentais para o seu processo de humanização, de entrada na cultura e para que venha a se constituir como um sujeito.

Na perspectiva psicanalítica, o campo relacional do bebê com a mãe, ou com outro ser humano que venha a substituí-la enquanto agente da função materna (*Outro Primordial*), é de vital importância para o *infans*, levando em conta o fato de ser imprescindível assegurar não só a sua sobrevivência física, como também a sua integridade psíquica, nesse estado de *desamparo (Hilflosigkeit)*⁵¹.

As carências simbólicas da criança também devem ser atendidas e, para que isso ocorra, o bebê deverá ocupar um lugar de importância para essa(s) pessoa(s) que cuida(m)

⁵¹ “Lacan (...) deu um destaque especial ao valor metapsicológico do desamparo como fundamento da vida psíquica. A *Hilflosigkeit* torna a criança biologicamente dependente do *Outro*, mas não é nisso que esta a essência do desamparo. O desamparo é essencialmente a dependência do sujeito ao obscuro *desejo do Outro*. Ora, isto insere o sujeito *na ordem da linguagem* e, ao mesmo tempo, traduz o desamparo como a experiência de uma falta fundamental, que cuidado algum pode suprir. Esta falta fundamental é *um manque à être*, vale dizer “*uma falta a ser*”.(ROCHA, ZEFERINO., 2000, p.113).

dele, sem o qual permanecerá num lugar de indiferenciação, correndo risco de não conseguir emergir enquanto sujeito, ou correndo o risco de não estruturar-se psiquicamente.

Vale salientar que, ao nascer, a criança é posta no mundo, geralmente, através de um casal e que a pré-história desta criança faz dela, bem antes de vir ao mundo, um *'proto-sujeito'* ou um *"candidato a sujeito"* de um conjunto intersubjetivo, a respeito do que se pode formular que *"o 'sujeito' é primeiro um inter-sujeito"* (KAËS, 2001).

Dessa forma, "o bebê é um sujeito de um conjunto intersubjetivo, cujos outros que o precede, o tem e o mantém como servidor e herdeiro de seus próprios sonhos, de desejos insatisfeitos, de seus recalcamientos e de suas renúncias, na rede de seus discursos, de suas fantasias e de suas histórias" (ibid, 2001, p. 13).

Assim, considera-se que um ser humano recebe, como antecedente ao seu nascimento biológico, uma subjetividade que se origina do desejo de outro ser humano, sendo importante destacar que o conceito de desejo, aqui referido, não é o mesmo que *vontade* ou *querer* consciente – [eu (moi)], mas o *desejo* determinado por instância psíquica inconsciente, em que mesmo sem se saber [instância do eu (moi)], um saber inconsciente emerge, para através do nascimento de uma criança, esse ser humano poder expressar o desejo de amá-la (revivência do próprio narcisismo), ou, para atender ao ideal de um casal (completude egóica e elaboração da finitude humana); para odiá-la; para exibi-la; para tamponar a falta de um filho falecido; para ofertá-la para a própria mãe (avó); para doá-la para adoção⁵², etc.

Assim, é que, neste e por este, *universo simbólico*, o *"candidato a sujeito"* se constituirá num "sujeito" propriamente dito, utilizando-se dos significantes que lhe são ofertados, podendo se considerar que o sujeito começa a se constituir a partir desse *lugar prévio*, dessa rede de significantes que já está presente antes mesmo de seu nascimento.

⁵² Ver Dissertação de Mestrado: "Discurso de mães doadoras: motivos e sentimentos subjacentes à doação". Este trabalho visou compreender as motivações e os sentimentos que estão subjacentes ao discurso da mãe biológica que doa o filho, bem como as repercussões desse ato em suas vidas. Os atendimentos psicológicos a essas mães, ainda na maternidade, por vezes, revelaram uma racionalização de tal motivação, deixando implícito algo que se supõe ser da ordem do desejo. (MENEZES, K. F. F. L., UNICAP, 2007).

Portanto, pode-se afirmar que a constituição subjetiva é um produto da linguagem enquanto estrutura significante.

A linguagem que precede o bebê, através da pessoa que cumpre a função materna – *Outro Primordial* – é que, no limite, possibilita um lugar para esse *novo ser (falta a ser)* no mundo. Desta forma, é que se concebe que a subjetividade humana (*o psiquismo humano*) não está dada ao nascer, através do mero equipamento biológico, mas é produto da linguagem e, portanto, de uma alteridade.

Assim, o que marca o ritmo da constituição do ser humano como sujeito ou “o surgimento do sujeito⁵³”, na perspectiva psicanalítica, não é apenas o processo maturativo⁵⁴, mas, sobretudo o desejo de um outro ser humano direcionado à criança vindo da mãe, de familiares ou de educadores de instituições, como por exemplo, no caso de crianças abrigadas em instituições governamentais.

É, enfim, em função do *desejo* através do *outro* ser humano, agente da função materna (*Outro Primordial*), que a criança, por se encontrar identificada com essa pessoa (e capturada nessa instância simbólica) é retirada da indiferenciação, vindo a *ocupar, inicialmente, a posição de objeto do desejo do Outro.*

3.2.1 O Corpo e a Linguagem

O fato de supor um sujeito onde há somente um corpo biológico implica numa possibilidade de estruturação subjetiva do *infans*, pois, remete a criança para uma dimensão simbólica *mais além* daquela em que a criança seria concebida apenas enquanto um corpo orgânico (*coisa orgânica*), significada por reflexos fisiológicos e automatismos do vivente – *cria humana.*

⁵³ “Em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou ‘encruzilhadas estruturais’ (Lacan) que a teoria chama de *estádio de espelho e complexo de Édipo*” (LAJONQUIÈRE, 1992, p.151).

⁵⁴ O maturativo se mantém simplesmente como limite, mas não como causa (JERUSALINSKY, 1999).

O grito ou choro de um bebê em termos fisiológicos não passa de um reflexo conseqüente de um automatismo biológico próprio da espécie humana que pode sinalizar a *necessidade* de saciar a fome. Contudo, a mãe não se dirige à criança de maneira automática, atendendo a um organismo biológico que tem uma necessidade de ingerir leite ou alimento para saciar a fome, necessidade esta que desencadeou um grito ou choro como ato reflexo.

A mãe ou agente da função materna, por ser atravessada pela linguagem, atribui uma significação a esse grito ou choro do bebê. Ela interpreta o grito ou choro como uma demanda e, geralmente, responde ao *infans* alimentando-o com leite e/ou, também, com palavras (mamanhês), colo, carícias, cantigas de ninar aconchego, etc., mobilizada para tanto, por um saber, sobre o qual, ela nem sempre *sabe saber*.

Dessa maneira, como representante do *Outro*, oferece significantes àquele pequeno corpo, dando um *sentido* ao seu grito ou choro, tal como se esse pequeno organismo já fosse um sujeito constituído. Embora haja uma assimetria entre o que é significado pela mãe e o real do organismo do bebê, ela antecipa para o *infans* o estatuto de um sujeito que ainda não está constituído, que emite uma mensagem, a qual é dirigida a alguém.

Dizendo de outra forma, a mãe ou o agente da função materna, vivendo a “*loucura necessária*”, consegue escutar nos gritos do bebê uma *demand*a que lhe é dirigida (Winnicott, 1996) e coloca o bebê como um interlocutor de suas falas e gestos interpretando-o e falando com ele e por ele, supondo que ele é um parceiro ativo de intenções.

No mesmo sentido como estão sendo, aqui interpretados esses fenômenos, Maria Fausta Pereira de Castro (2003) afirma que, no salto do ainda não humano para o humano, de um organismo prematuro para um corpo falante, nada se dá sem que um adulto fale à criança, esculpindo-lhe a voz como marca singular na história desse corpo. E acrescenta como segue abaixo:

(...) O ser humano imaturo não sobrevive sem o adulto da espécie, que como falante – instância da língua, nas palavras de De Lemos (1992, pp. 121-136) -, interpreta a necessidade do *infans* como demanda. O grito do

bebê é tomado como a voz de um chamado pelo adulto, abrindo o caminho para a aquisição da linguagem, para uma relação da criança com a língua, porque nada nesse diálogo miúdo entre mãe e bebê escapa à língua (Ibid., 2003, p.55).

Neste momento, torna-se oportuno fazer uma análise teórica mais detalhada sobre a questão de como pode ser considerado esse *entrelaçamento do corpo com a linguagem*, ou melhor, de como pode ser compreendida essa passagem da concepção da dimensão de um *real do corpo* (coisa orgânica) - no registro do Real - para a concepção da dimensão de um *corpo simbólico* (marcado pelo significante) – no registro do Simbólico, levando-se em conta, também, a concepção do corpo identificado com uma imagem – no registro do Imaginário.

Para tanto, será levado em conta a teorização lacaniana, sobre a qual, entretanto, é necessário, antes de tudo, fazer uma breve referência à chamada “*Tópica Lacaniana*” que trata da trilogia dos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário: (**R – S – I**), os quais estão na base de todo o ensino de Lacan a partir de 1936 até 1980.

Ao longo das formulações teóricas lacanianas, a Tópica do ‘**R – S – I**’ passou por duas organizações sucessivas: “na primeira (1953-1970), o Simbólico exerceu primazia sobre as outras duas instâncias ‘**S – R – I**’ e, na segunda (1970–1978), o Real é que foi colocado na posição dominante ‘**R – S – I**’” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.755).

Os três registros, segundo Cesarotto e Leite (1993, p. 73), “são descritos por ele [Lacan] como as três dimensões do espaço habitado pelos seres falantes, como é revelado pela experiência analítica.” E acrescentam que a lógica interna dos desenvolvimentos teóricos apontaria para três etapas, “(...) a primeira, de 1936 a 1953, delimitaria o registro do Imaginário; a segunda de 1953 a 1976, evidenciaria o registro do Simbólico e a terceira, de 1976 a 1980, enfatizaria o registro do Real e a inter-relação destes três registros (...)” (Ibid., p.112).

Contudo, vale salientar que, mesmo que Lacan (op. cit.) tenha articulado gradativamente esses três registros em sua teoria, passando, no final de sua teorização, a considerá-los como uma Tópica, os registros de Real, Simbólico e Imaginário são

inseparáveis e devem ser considerados em conjunto como elementos que se relacionam e que compõem uma estrutura.

Desta forma, o termo *Simbólico* deve ser considerado como aquele que é “empregado para designar um sistema de representações baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização.” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.714), ou ainda, pode-se considerar que o *Simbólico* é o lugar do significante e da função paterna, que asseguram a ordem do discurso e da cultura, assim como a possibilidade das relações intersubjetivas.

No que se refere ao termo *Imaginário*, foi utilizado por Lacan a partir de 1936. Ele “(...) é correlato da expressão ‘*estádio do espelho*’ e designa uma relação dual com a imagem do semelhante. Associado ao *Real* e *Simbólico* na *Tópica* (1953), o *Imaginário* se define como o lugar do *eu* por excelência, com seus fenômenos de ilusão, (...) e engodo.” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.371), ou seja, o *Imaginário* é o lugar da constituição e da identificação do *eu (moi)* e de todos os fenômenos ligados à sua formação (o engodo da imagem, as ilusões, a alienação etc).

Já o termo *Real* foi “(...) introduzido por Lacan em 1953 e extraído, simultaneamente, do vocabulário da filosofia e do conceito freudiano de ‘*realidade psíquica*’, para denominar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar.” (ROUDINESCO & PLON, 1998, pp.644 - 645). Embora não possa ser representado pela fala, ou seja, embora não possa ser nomeado, o *Real*, entretanto, não deixa de ser dito nem de se inscrever, muito embora sua inscrição se faça num lugar que não pode ser captado pelo sujeito.

A concepção do registro do *Real* nos ensinamentos de Lacan (op. cit.) foi bem demonstrada, através da sua leitura e análise do caso clínico do Presidente Schreber, o qual se tornou um paradigma para a leitura psicanalítica das psicoses. Portanto, pode-se considerar que é através da clínica psicanalítica que se pode assimilar, com forte realce, essa concepção do registro do *Real*, servindo para designar a realidade própria da psicose

(delírio, alucinação), na medida em que é composto dos significantes *foraclusões*⁵⁵, (rejeitados) da ordem do **Simbólico**. O **Real** é o registro do inominável. Contudo, jamais se esgotará, pois sempre haverá um 'resto' impossível de ser simbolizado.

Em outras palavras, o **Real** "(...) é apresentado como um 'resto' impossível de ser simbolizado, como uma 'realidade desejante' inacessível a qualquer simbolização. Antes do advento do sujeito, o **Real** 'já estava lá', subjacente a toda e qualquer simbolização." (ROCHA, Z., 2000, p.142-143).

Após esta breve explicação sobre a "tópica lacaniana", para uma compreensão mais focalizada, através do ponto de vista do *corpo* na perspectiva psicanalítica, é que se pretende elaborar a seguir, como podem ser assimilados esses três registros, de acordo com a questão que inicialmente foi proposta e a qual será retomada abaixo:

Como pode ser compreendida essa passagem de uma concepção da dimensão do *real do corpo* (coisa orgânica) - no registro do Real - para uma concepção da dimensão do *corpo simbólico* (marcado pelo significante) – no registro do Simbólico?

Conforme já foi analisado anteriormente, a mãe ou o agente da função materna (*Outro Primordial*) oferece significantes àquele pequeno corpo, dando um *sentido* ao seu grito ou choro, tal como se esse pequeno organismo já fosse um sujeito constituído.

Embora haja uma assimetria entre o que é significado pela mãe e o real do organismo do bebê, ela antecipa para o *infans* o estatuto de um sujeito que ainda não está constituído, ou seja, ela tira o bebê da mera condição de organismo e insere-o em uma condição de *Ser*.

O grito ou choro, enquanto função do automatismo do vivente – cria humana que não passa de puro som (ordem do Real), entretanto, passa a atingir outra dimensão ao ser significado, adquirindo, assim, um estatuto simbólico.

⁵⁵ A *foraclusão* - (*for(a)clusão*)- é a tradução feita por Lacan para a '*Verwerfung*' freudiana, que em português, geralmente, é traduzida pela palavra '*rejeição*'. A palavra '*for(a)clusão*' é uma palavra que tem sua inspiração no vocabulário jurídico, no qual se falava da causa "*a foro exclusiva*", isto é, da causa excluída do Fórum, que fica portanto sem possibilidade de ser debatida.(ROCHA, Z., 2000, p.143).

Este fato ocorre quando o agente da função materna passa a interpretá-lo, a ouvi-lo e *escutá-lo de um lugar outro*, dando sentido e significando o grito ou choro como, por exemplo: a) “O nenê tá com fome?”, “Eu quelô comê papinha”; (...) O nenê quer comê papinha ... ah! abre a boquinha hum, gostoso ... que boquinha bonita ! ... dá um soliso dá ! ... parece com o riso do *Richard Gere*.” (hipótese de que a criança esteja com fome); b) “O bebê tá com sono e quer mimi? Ta com os olhinhos abertos ..., de quem são esses olhinhos bonitos? ... são iguais aos da mamãe, é?” etc., (hipótese de que a criança esteja com sono)

Assim, tornando o que antes era puro som em algo com um *sentido* (um apelo) e que, ao ser nomeado, adquire estatuto simbólico, entrando no universo da linguagem, através de uma textualidade pela qual a mãe passou a discernir. Ao mesmo tempo, também, e, pouco a pouco, também vai cifrando uma imagem corporal, dando contorno e sentido as suas partes e orifícios: boca : fome, comer, comida gostosa, boquinha bonita, parece a boca do Richard Gere, (...); olhos: sono, dormir, olhos bonito, olhinhos iguais ao da mamãe (...), etc. Portanto, é um corpo falado, é um corpo que comporta significantes que falam entre si. (NASIO, 1993).

O agente da função materna investe seu olhar, sua atenção, seu carinho, seu cuidado, seu olfato, seu tato, sua emoção, respondendo ao bebê com *desejo*, ou seja, investe sua energia libidinal nesse pequeno *ser*, afetando-o com seu afeto e sendo também afetada por ele.

Desta forma, onde havia apenas organismo ou funções puramente orgânicas passa a se estabelecer uma sobreposição de ordem simbólica através da linguagem (comer = boca = sorriso = sorriso de astro de cinema, etc.) e é, justamente, por esta sobreposição das funções orgânicas pelos atos simbólicos sendo significados pelo outro/*Outro Primordial* que a entrada da criança no universo simbólico, no mundo da linguagem é viabilizada, tornando, assim, possível a passagem inicial do *real do corpo* (coisa orgânica) - do registro do Real - para uma dimensão do *corpo simbólico* (marcado pelo significante) – no registro do Simbólico, capturado pela linguagem.

O que torna possível sair da ordem do real para um estatuto simbólico é o fato de o agente materno estar submetido à lei da linguagem. O fato do agente da função materna proporcionar uma transposição do que estava na ordem do puro *aspecto vital* do *Real do corpo* (coisa orgânica) para algo nomeado, na ordem da linguagem, faz com que se estabeleça e se amplie um outro *aspecto vital* que é a inscrição e evolução de um **corpo pulsional**, abrindo caminho para a constituição de um *sujeito do desejo*.

Os aspectos relacionados ao ***corpo pulsional*** ou **'corps pulsional'**, como denominado por Cláudia De Lemos (2002), serão analisados mais adiante, bem como o que diz respeito ao *corpo do gozo* – no registro do *Real*.

Essa saída do *infans* do que era pura necessidade para o campo da demanda - inscrição do simbólico, em que o grito é tomado por um apelo - através do outro/Outro, torna-o, também, submetido ao desejo do outro/Outro, encontrando-se nesse tempo **alienado** a imagem que este lhe oferece. Essa questão será abordada no próximo item, a partir do “*Estádio do Espelho*”, que designa uma relação dual com a imagem do semelhante e que diz respeito ao registro do **Imaginário**, outro registro da Tópica Lacaniana a ser abordado.

3.2.2 O Estádio do Espelho e a Função Materna

A primeira imagem que outro/Outro oferta à criança em termos de significante, isto é, a imagem especular que o *outro/Outro desejante* lhe oferece no seu discurso, com a qual a criança irá se identificar, tira o filhote humano do lugar de indiferenciação, surgindo, assim, condições iniciais para emergir enquanto sujeito.

Este fato se caracteriza como uma encruzilhada estrutural, correspondendo ao que Lacan (1998 [1949]) descreveu como “*Estádio do Espelho*” (de 06 a 18 meses de vida). Por conseguinte, este estágio deve ser compreendido como o processo de formação do “eu”

(moi) através da identificação do sujeito (*infans*) com a própria “imagem especular”, com a *Gestalt* visual de seu corpo. Assim, mesmo numa condição de pré-maturação fisiológica, a criança, ao se identificar com uma imagem de unidade e de totalidade corporal, precipita-se da “*insuficiência para a antecipação*”, forjando uma sensação imaginária de domínio do corpo (LACAN, 1998 [1949]).

Desta forma, o *infans* dá os ‘*primeiros passos*’ no seu processo de constituição subjetiva, através da transformação que sofre a partir da identificação com a imagem de si que o outro lhe antecipou, ficando assim, nesse tempo, *sujeitado* a esse outro (*alienação*).

Nesse início de estruturação subjetiva, através do ‘*estádio do espelho*’, pode-se observar três momentos da conquista da imagem especular do eu (moi) que será vivenciada com grande júbilo pelo pequeno ser. Num primeiro momento, trata-se de um momento em que o *infans* fica *alienado* à imagem que o agente da função materna lhe oferece e não consegue diferenciar-se de *outro ser* (um↔outro), “ocorre uma confusão amplamente confirmada pela relação estereotipada que a criança tem com seus semelhantes e, que atesta, sem equívoco, que é, sobretudo, no *outro* que ela se vivência e se orienta no início” (DOR, J., 1989, p.79). É nessa fase que se observa com frequência a ocorrência do fenômeno do ‘*transitivismo*’, conforme, estudado por Bergès e Balbo (2002).

No segundo momento, o *infans* descobre que não se trata de uma imagem real, mas de uma imagem que ele pode ver, contudo não pode pegar e, assim, passa a distinguir entre imagem do outro e realidade do outro. Finalmente, no terceiro momento, o *infans*, consegue perceber que se trata não só de uma imagem, mas que essa imagem é a sua imagem! Daí a sua grande alegria por essa extraordinária descoberta! “Por isso, o que o sujeito dela saúda é a unidade mental que lhe é inerente. O que ele reconhece nela é o ideal da imago do duplo. O que ele nela aclama é o triunfo da tendência salutar.” [LACAN, 1998 (1949)]. Quando esse momento é alcançado, é possível se dizer que o *infans* assimila a imagem que ele vê como sendo ele, a qual os outros se referem quando falam com ele, e sendo ele essa imagem, ele se torna **UM** entre os demais, **UM** entre os outros – surgindo como **significante unário (S1)**, que o representará para outro(s) **significante (S2)**.

Constitutivamente é no outro e pelo outro que os olhares, os gestos, as vocalizações da criança são recebidos como demandas e são atendidas por este. O outro/Outro lhe revela sentido, fornecendo-lhe sustentação simbólica. “Esse movimento identificatório⁵⁶, ou seja, a forma mais originária de vínculo afetivo poderia ser resumida como sendo a marca fundante de um novo lugar, isto é, o nascimento de uma nova instância psíquica” (CARVALHO, G. M. M. & GUERRA, A. G., 2006, grifos nossos).

A mãe, ou o agente da *função materna*, ao sustentar um discurso em relação ao que supõe ser uma demanda do seu filho, está antecipando no bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que para constituir-se deverá antes ser suposta (KUPFER, 2000).

Dizendo de outra maneira, “a mãe [ou o agente da função materna] acredita que a criança é competente para lhe fazer uma demanda (hipótese materna) – essa operação é um *golpe de força*. Ela precisa ser competente para ouvir - a partir de um mero gesto, movimento e grito do filho - a demanda do mesmo para com ela e recebê-la” (BERGÈS, J.; BALBO, G., 2003).

Deste modo, torna-se importante ressaltar, com relação a essa função, os seguintes aspectos:

- É preciso que a mãe construa antecipadamente o eu do bebê. Exige-se um biógrafo que possa ligar o *evento somático a um destino psíquico*. O ‘*eu antecipado*’ insere a criança num sistema de parentesco e sua imagem corporal porta em si a marca do desejo materno (AULAGNIER, P., 1999).
- O ato de alimentar o filho não é realizado apenas com o leite materno, mas também com as palavras, colocando-o numa dimensão simbólica ou numa ordem simbólica que está relacionada com a maternagem exercida sobre

⁵⁶ “Conforme os atributos desse lugar poder-se-ia falar em: ***Identificação Imaginária*** – seria um tipo de processo no qual o *eu* se alienaria na imagem refletida pelo outro em uma relação dual/especular. Melhor dizendo, esse tipo de identificação se constituiria no momento em que o sujeito assumiria sua condição imagética, concebida por Lacan, como pedra fundamental da instalação do *eu* (...). Nesse momento especular, a criança se subjugaria a uma imagem que lhe permitiria reconhecer-se, apesar de não ser ela própria;” (CARVALHO, G. M. M. & GUERRA, A. G., 2006)

ele, através dos seus cheiros, dos contatos físicos, etc., posto que aí são mobilizados os desejos inconscientes do agente da função materna pelo mesmo.

Por conseguinte, a efetiva realização da *função materna* no sentido de ser vivenciada pela mãe ou pelo agente dessa função, não se restringe aos meros cuidados básicos com a alimentação, a higiene etc, voltada para criança. Esses cuidados só passam a ter importância a partir do momento em que, através deles, pode-se efetivar uma implicação do *cuidador* com a criança, possibilitando-lhe colocá-la, de forma singular, numa dimensão simbólica, em consonância com sua própria constituição e dinâmica psíquicas de ordem inconsciente, estabelecendo assim um vínculo que possibilita veicular a criança na economia dos seus desejos.

Entretanto, sobre a criança incide um desejo, ligado ao que Lacan (1998) denominou de “*exigência do falo pela mãe*” e, é em relação a esse desejo, o qual visa obturar aquilo que na mãe falta, que a criança irá estruturar-se. Portanto o vínculo da mãe com o filho depende desse investimento fálico, do lugar que a criança virá a ocupar na economia do desejo materno, ressaltando que a mãe é *não toda, ela é desejante*, posto que marcada por uma *falta*, *falta* esta denominada na psicanálise de ‘*castração*. Os “*objetos ‘a’*” [objeto pequeno *a*, ou objeto perdido para sempre, ou objeto causa do desejo] de uma mulher, “(...) dirá Lacan (1975) no seminário intitulado *R.S.I.*, são seus filhos, e, como já o fizera (...) no seminário “*Mais, ainda*” (1973), emprega a propósito deles [dos filhos] o termo “*rolha de gozo*”. É portanto, especificamente, com relação a esse gozo feminino do significante da *falha* no *Outro* que o filho é *objeto a*.”

Diante destes fenômenos, surgem a ocorrência de duas operações de causação do sujeito: *alienação* e separação. Na *alienação*, ocorre a identificação do sujeito com o significante – fica petrificado a um significante. Segundo Leite (2000), “o sujeito é primeiro aquele ‘*de quem se fala*’ e isto lhe dá o estatuto de estar petrificado sob o significante.” E acrescenta que:

Num primeiro momento, ou seja, no primeiro tempo, da alienação, sustenta-se pela estrutura lógica da reunião, uma vez que trata da inclusão do real do sujeito-por- vir na linguagem, onde terá se reduzido ao que um significante representa – ou seja, trata-se aí de verificar como o real do sujeito se inscreve no *Outro* enquanto sentido. (Ibid.p.45-46).

Contudo, ao *infans* torna-se imprescindível para que sua estruturação psíquica ocorra sem transtornos que, num segundo momento, aconteça a separação, na qual, o sujeito terá que se subtrair aos efeitos da alienação, buscando uma resposta que o defenda da anulação que o tempo precedente produziu. (Ibid.).

A *separação* ocorre a partir do momento em que o sujeito encontra uma falta no discurso do *Outro*, que irá endereçá-lo ao desejo. Que o fará desejar o desejo do *Outro*. “O desejo do *Outro* é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do *Outro* e em todos os *por quês?* da criança”. (LACAN, 1985, p.203).

Portanto, para a criança alcançar uma estruturação subjetiva - vir a tornar-se um sujeito - ela irá depender, inicialmente, da posição que venha a ocupar na subjetividade materna, aqui compreendida como sendo efetivada não só pela mãe biológica, como também por qualquer pessoa que venha a realizá-la. Assim, o sujeito é efeito da captura que o *Simbólico* – a *linguagem* – opera sobre o *Real* do corpo (organismo), a partir do *imaginário materno*.

Enfim, após passar essa primeira ‘encruzilhada estrutural’ – ‘*estádio do espelho*’, para efetivamente, alcançar sua estruturação subjetiva, o *infans* ainda terá que ultrapassar uma outra ‘encruzilhada estrutural’ – o *Complexo de Édipo* – e, assim, sair da condição de mero objeto de desejo materno para condição de *sujeito desejante*.

Para concluir as considerações sobre o tema da constituição subjetiva, ainda se torna importante fazer algumas reflexões sobre a concepção de *corpo pulsional* como segue no próximo sub-item.

3.2.3 O Corpo Pulsional

Na abordagem, já realizada, sobre a concepção de 'corpo' na perspectiva psicanalítica, inicialmente foram feitas considerações sobre a dialética 'coisa-palavra', em que o *corpo sobre o qual se fala - corpo no registro do Simbólico* - se origina a partir de um *corpo coisa orgânica - no registro do Real*. O corpo constituído no Simbólico é falado mesmo antes de existir e se origina através do efeito da palavra, ficando submetido à linguagem, portanto, alienado a imagem que o outro/Outro lhe oferece.

Posteriormente, foi observado no registro do Imaginário, que o *infans* para sair da *posição fusional* junto à mãe e alcançar a superação do '*estádio do espelho*', ultrapassando essa '*encruzilhada estrutural*', precisava sair de uma inicial posição especular - *posição de alienação* -, para uma *posição de separação*, alcançando, assim, o seu dinâmico processo de constituição subjetiva, atingindo uma posição de singularidade, de alteridade em relação ao outro/Outro.

Desta forma, após tratar do corpo falado no discurso do outro, cabe agora falar *de um corpo falante*, de um corpo que se diferencia de um corpo orgânico por se constituir em um corpo atravessado ou imantado pelo simbólico e submetido ao psíquico, de um corpo onde *pulsa o desejo*, de um corpo onde se expressam os sintomas e, também, todas as outras formações do inconsciente. Enfim, falar de um corpo pulsional (ligado ao conceito de pulsão) que, também, diz respeito ao *corpo do gozo* – fazendo, assim, retornar nossa análise ao registro do *Real* da '*Tópica Lacaniana*', o qual foi o ponto de partida para esta reflexão.

Contudo, nesse momento, a concepção acerca do registro do *Real* não é apenas como fundamento de base para a emergência do *Simbólico*, como assinalado no início dessa análise, mas, principalmente, leva em conta a concepção do *corpo do real* como o *corpo do gozo, corpo sexual*. E o que vem a ser "o corpo do gozo"? Ou mais

especificamente, o que vem a ser o “Gozo” na teorização lacaniana, quando este está relacionado a uma distinção realizada por *Lacan* (1998) entre *prazer* e *gozo*? Partindo das respostas a essas indagações, pretende-se chegar a alguns conceitos psicanalíticos importantes que possibilitarão a elaboração de um construto teórico para uma compreensão final do termo ‘*corpo pulsional*’.

Segundo Nasio (1993, p.148), “(...) o *gozo* consiste no impulso da energia inconsciente, quando é gerada pelos orifícios erógenos do corpo, (...) energia que se expressa diretamente pela ação”. Desse modo, quando essa energia flui de forma desligada de uma representação simbólica, ou quando os sintomas que atingem o corpo não se valem dos recursos do registro do Simbólico, esses sintomas podem ser caracterizados como uma descarga ou um excesso de energia psíquica que, atravessando o aparelho psíquico, não se organiza como uma representação de palavra, tornando-se uma pulsão silenciosa – uma pulsão que não se expressa pela simbolização – se tornando, assim, numa ‘*pulsão de morte*’ – conceito elaborado por Freud [1996 – (1920)] em “Mais-Além do princípio do prazer”.

Uma das características da ‘*pulsão de morte*’ é a de estar relacionada com a repetição, ou seja, estar relacionada ao que se repete, insistentemente, no ato e que não pode ser dito em palavras. Algo que persiste em se mostrar, mesmo que possa produzir desprazer, ultrapassando, portanto, o limite do princípio do prazer, situando-se numa dimensão “Mais-Além do princípio do prazer”. Pode, ainda, indicar a existência de algo ligado a um conflito psíquico que não pode ser verbalizado, sendo expresso no corpo, sob a forma de uma patologia.

O gozo se refere ao que não pode ser dito, mas que não cessa de se inscrever, posto que sempre haverá algo que escapará a simbolização, sempre haverá um ‘*resto*’ impossível de ser simbolizado. Antes do advento do sujeito, o *Real* ‘*já estava lá*’, subjacente a toda e qualquer simbolização.

Lacan (1988) estabeleceu uma distinção entre o prazer e o gozo, estando, este último, sempre na tentativa permanente de ultrapassar os limites do princípio do prazer. E

considerou, ainda, que esse movimento, ligado à busca da coisa perdida (“*das Ding*”) que falta no lugar do *Outro*, é causa de sofrimento, mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo. (ROUDINESCO & PLON, 1998).

A questão do *corpo do gozo*, como analisada até aqui, possibilitou assinalar que há uma relação entre o psíquico e o somático, relação esta que Freud (1996), desde os primórdios da Psicanálise, pode observar e discernir, naquilo que no corpo das mulheres históricas, de sua época, se expressava e que não correspondia diretamente a uma causa fisiológica, orgânica, mas sim, que se constituíam em sintomas como *metáforas do corpo* que expressam conflitos de ordem psíquica, tomando como lócus de gozo esse corpo que *pulsa o desejo* (pulsão de vida e/ou pulsão de morte).

Portanto, torna-se importante elucidar, nesse momento, o que vem a ser “*pulsão*”, sobre a qual, já foram feitas, aqui, várias referências sem que o seu conceito fosse explicitado de forma direta. Desta forma, serão realizadas algumas considerações sobre a *pulsão* na obra de Freud [1996 – (1915a)] e na teorização realizada por Lacan (1985) como segue abaixo.

Antes de qualquer consideração sobre a *pulsão* na obra de Freud (op. cit.) é importante fazer uma advertência sobre a tradução realizada pela Editora Imago para a língua portuguesa, em que o termo “*pulsão*” é traduzido pela palavra “*instinto*”. Trata-se de um engano significativo, pois instinto, no contexto da teoria psicanalítica, é compreendido como algo relacionado ao natural/orgânico da ordem do biológico (por exemplo: instinto de reprodução animal – período do cio que nos animais se repete o instinto de reprodução, através da copulação).

O conceito freudiano de “*pulsão*” (“*Trieb*”) *demarca*, justamente, uma ruptura com relação ao que é instintivo, pois, a *pulsão* implica naquilo que não é programado, ou seja, implica numa pluralidade de possibilidades de satisfação.

O termo “*pulsão*” (“*Trieb*”) estabelece uma relação entre o corpo e a mente, ou melhor, estabelece um entrelaçamento entre o psíquico e o somático, conforme foi conceituado por Freud [1996 –(1915a, p.127)], como segue:

(...)instinto [*pulsão*] nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. (grifo nosso).

A *pulsão* origina-se de uma fonte (“*Quelle*”) corporal e segue um circuito até encontrar sua satisfação, contudo, essa satisfação é sempre parcial. Trata-se de uma energia vivida no corpo, um acúmulo de *estímulos* que provoca uma pressão (“*Drang*”) que, por sua vez, comporta-se como uma força constante, não estando a serviço de nenhuma função biológica. A satisfação é a meta (“*Ziel*”) da *pulsão*.

Para que ocorra a satisfação é necessário que haja um objeto (“*Objekt*”) pelo qual a *pulsão* alcance sua *meta*, ou seja, a sua satisfação, ressaltando que essa satisfação será sempre parcial e que qualquer objeto pode ocupar esse lugar de objeto de descarga da *pulsão*.

Para Freud (op. cit.), o objeto “(...) é o que há de mais variável num instinto [*pulsão*] e, originalmente, não está ligado a ele, só lhe sendo destinado por ser peculiarmente adequado a tornar possível a satisfação.” [FREUD 1996 –(1915a, p.128)]. Além disso, acrescentou que:

O objeto não é necessariamente algo estranho: poderá igualmente ser uma parte do próprio corpo do indivíduo. Pode ser modificado quantas vezes for necessário no decorrer das vicissitudes que o instinto [*pulsão*] sofre durante sua existência, sendo que esse deslocamento do instinto desempenha papéis altamente importantes. (Ibid.p.128).

Por conseguinte, o objeto da *pulsão* é um meio para o *alcance do objetivo*, que é a satisfação. “Ele pode ser uma pessoa, uma parte de uma pessoa, pode ser real ou fantasmático. Perde assim toda e qualquer especificidade, e é sob esse prisma que Freud pode afirmar que ele é o que há de mais variável numa *pulsão*.” (GARCIA-ROZA, 2005, p.122). Contudo, a *pulsão* implica não somente um objeto, mas um *modo de relação objetal*, como por exemplo: na *pulsão oral*, o *modo de relação objetal* é a incorporação (comer/ser comido), (Ibid.).

Freud [1996 –(1915a)] tratou também das vicissitudes das *pulsões*, propondo quatro formas diferentes de vicissitudes para as *pulsões sexuais*, tais como: 1) a reversão em seu

oposto ou transformação em seu contrário (modificação da atividade para a passividade = sadismo-masochismo/escopofilia-exibicionismo e transformação do seu conteúdo = transformação do amor em ódio); 2) retorno em direção ao eu (mudança de objeto = aquele que exercia a atividade assume o lugar de passividade); 3) recalque (mecanismo de defesa que oferece resistência procurando tornar inoperante o impulso pulsional); 4) sublimação (desvio de uma meta sexual para outra não-sexual – plasticidade da pulsão).

Freud realizou aportes importantes aos estudos das *pulsões* na elaboração da segunda Tópica do Aparelho Psíquico (1920/1923). Ele atribuiu grande importância aos *fenômenos da repetição*, os quais dizem respeito à repetição dos sonhos traumáticos, do brincar infantil e das repetições na transferência, considerando que a *compulsão a repetição*, como foi denominada por ele, refere-se a um caráter conservador que toda *pulsão* possui como uma tendência a retornar a sua origem.

Os aspectos teóricos sobre a *pulsão* que foram propostos por Freud [1996 – (1915^a; 1920)], receberam de Lacan (1985) algumas contribuições teóricas importantes que serão tratadas a seguir:

Lacan (1985) reafirmou, conforme proposto por Freud (op.cit.), que a pulsão não é o mesmo que instinto, bem como de que é composta por quatro elementos: fonte, pressão, objeto e meta, mas, havendo entre eles uma relação de disjunção, podendo tais elementos se combinarem de diferentes formas e, assim, ressaltando o que há de singular em cada sujeito. Ele acrescentou às duas primeiras, propostas por Freud (a oral e a anal), mais duas: a *escópica* e a *invocante*. Para cada uma há um objeto correspondente, quais sejam: (o seio, as fezes), o olhar e a voz. Relacionou, ainda, a fonte e o objeto da pulsão à linguagem.

Se para Freud (op. cit.), a fonte pulsional está relacionada às zonas erógenas, para Lacan (1985) essas zonas estão determinadas pela ação da linguagem sobre determinadas partes do corpo, concebidas como bordas.

Desta forma, essas estruturas de *bordas* tornam-se *zonas erógenas* por serem tocadas pela linguagem, sendo que estas zonas erógenas referidas não se restringem apenas a algumas partes do corpo, e sim, alcançam a totalidade do *corpo pulsional*.

Como essas zonas erógenas são tocadas pela linguagem?

Ao elaborar a distinção entre necessidade, demanda e desejo, Lacan (apud ROUDINESCO & PLON, 1998, p.299) observa que é o *outro* (pequeno outro), a mãe ou seu substituto, que confere um sentido à necessidade orgânica, expressa sem nenhuma intencionalidade pelo *infans*. Em decorrência disto, a criança vê-se inscrita, à sua revelia, numa relação em que esse *outro*, numa resposta que dá a necessidade institui a existência pressuposta de uma demanda.

A partir desse instante, em que se institui a demanda, a criança é remetida ao discurso desse *outro*, cuja posição (instância da linguagem) contribui para a constituição do *Outro*. A satisfação da necessidade induz a repetição do processo, escorado no investimento pulsional: a necessidade se transforma em demanda, sem que o gozo inicial, relativo à passagem do sugar o seio para o chuchar o dedo, possa ser resgatado. O *Outro* originário permanece inatingível - *Outro barrado*.

Vale a pena destacar que a *pulsão*, em última instância, dirige-se ao *Outro* e é por via dessa relação com o *Outro* que o corpo pulsional pode ser concebido.

Dentro deste contexto teórico sobre a *pulsão*, como proposto por Freud [1996 – (1915a;1920)] e, posteriormente re-visitada por Lacan (1985), ao abordar questões relacionadas à constituição subjetiva, Lasnik-Penot (1998, apud ANDRADE, 2005, p.173), assinalou a distinção entre a dimensão da necessidade (registro do orgânico) que adquire satisfação através de um objeto específico e a dimensão *pulsional* que encontra satisfação no próprio movimento do circuito. Para tanto, identificou três tempos do circuito pulsional: 1º) tempo ativo – o bebê se dirige ao objeto (o seio ou a mamadeira) e o apanha; 2º) tempo reflexivo – o bebê é uma parte do seu próprio corpo como objeto de sua pulsão; 3º) tempo passivo – “*tempo do se fazer*” - o bebê se faz objeto de gozo do *Outro*, ou seja, ele fisga o gozo do *Outro*, emergindo, portanto, o **sujeito da pulsão** que é o *Outro*. Desta maneira, propôs que: “Se o bebê não conseguir fisgar o gozo do *Outro barrado*, não vai haver sujeito.” (LASNIK-PENOT, 1998, p.59).

Finalizando este capítulo, pode se dizer que o bebê é capturado pela linguagem através de uma inscrição *simbólica do corpo*, realizada por de quem dele cuida, através da *função materna*, e enquanto representante do *Outro Primordial*, sendo que esta captura só é possível de acontecer a partir do *desejo* desse *Outro cuidador*.

Assim, desde o nascimento, a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede e que não só para sobreviver biologicamente, bem como para constituir-se subjetivamente, necessita do adulto [*alteridade (outro)*], o qual como falante [*instância da língua (Outro)*], interpreta as necessidades do *infans* como *demanda*, abrindo o caminho para a constituição subjetiva/aquisição da linguagem, inscrevendo-a, enquanto *sujeito do desejo*, no universo simbólico da linguagem.

São, portanto, as propostas de ordem estrutural, ao longo deste trabalho discutidas, que fundamentam esta pesquisa.

A seguir será detalhada a metodologia proposta para este trabalho.

4. METODOLOGIA

Nesse capítulo, inicialmente, serão retomados os objetivos desse estudo visando relacioná-los aos aspectos metodológicos da pesquisa. Logo após, com a finalidade de delimitar o cenário da pesquisa, serão feitas descrições das características físicas e do modo de funcionamento referentes ao espaço institucional em que foi realizado este trabalho, bem como o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados no levantamento e na análise dos dados.

4.1. OS OBJETIVOS DA PESQUISA

No espaço institucional em que ocorreram as observações para realização desta pesquisa, constatou-se a situação de afastamento entre a criança e a mãe (ruptura da díade), caracterizando-se, portanto, em um novo contexto no qual a criança passa a receber cuidados relativos à maternagem através de vários *educadores institucionais*. Assim, foram levantadas questões, as quais constituíram os objetivos deste estudo, como seguem abaixo:

1 - Nos processos de interação entre as crianças e os *educadores institucionais*, como ocorre o processo pelo qual o *infans* é capturado pela linguagem e qual a importância *outro/Outro cuidador* nesse processo? Essa questão foi especificada pela seguinte: Nas interações entre criança e outro, pode o *outro cuidador* ocupar uma posição concebida como “*Função Materna*”?

2- Podem ser indicadas diferenças e/ou mudanças em posições estruturais da criança e do outro cuidador em relação à língua, considerando que o *lugar estrutural do Outro*, geralmente ocupado pela mãe – conforme proposto por De Lemos (1999, 2002) - passa a ser ocupado por um *cuidador institucional*?

Portanto, com base nestas questões e visando abordá-las, foram descritas as características do local de observações da pesquisa e formulados os aspectos constitutivos da proposta metodológica, como segue.

4.2. DELIMITAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

As instituições de amparo ao menor se constituem em espaços de guarda e de proteção das crianças que foram abandonadas por seus pais e/ou interditadas do convívio familiar em decorrência de serem vítimas de violência familiar. Estas crianças permanecem sob a tutela do Estado, podendo ser adotadas por outras famílias ou ser reintegradas a sua família de origem.

Estas instituições, denominadas de abrigo, são mantidas pelo Governo do Estado de Pernambuco, com a finalidade de acolher crianças de ambos os sexos, na faixa etária de zero a seis anos, encaminhadas por autoridades públicas (Juizados da infância e juventude, Ministério Público e Conselhos Tutelares). Destinam-se ao cumprimento da medida específica de proteção, de acordo com o artigo 101, parágrafo sétimo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

As crianças abrigadas nestas instituições, geralmente, são oriundas de famílias de baixa renda, que vivem em condições sócio-econômicas precárias, sendo, na sua maioria, vítimas de maus-tratos e negligências. Nos seus lares de origem, geralmente, há casos de alcoolismo e de drogadição entre os membros da família e ocorrência de violência física e psicológica, abusos sexuais, sendo estes últimos direcionados, na maior parte, à criança do sexo feminino. Também se constata a prática de mendicância, na qual as crianças dormem nas ruas, praças, logradouros. Algumas, até, já perderam o vínculo familiar; outras delas ainda o mantêm, apesar da falta de uma estrutura familiar estável.

A “Casa de Carolina” é uma dessas instituições, localizada na cidade do Recife/PE, que acolhe crianças pequenas (inclusive, recém-nascidas), podendo permanecer até a chamada fase da pré-adolescência, caso não sejam adotadas ou re-inseridas em suas famílias.

Com relação ao seu funcionamento, conta com uma equipe multidisciplinar de profissionais que prestam, periodicamente, atendimento médico, odontológico, psicológico, fonoaudiológico, pedagógico, jurídico e de assistência social às crianças em condição de abrigo. Elas também recebem, cotidianamente, cuidados de educadoras institucionais, as quais permanecem em jornadas diárias ou noturnas (regime de horas diárias, intercaladas por folgas diárias – mantendo sempre os mesmos elementos de cada grupo de trabalho), realizando atividades, tais como:

a) asseio corporal: dar banho, trocar roupa, pentear cabelos, etc.;

b) alimentação: para os bebês: dar mamadeira com leite, papinhas, iogurtes, etc., para as crianças que se alimentam por conta própria: fazer acompanhamento da alimentação no refeitório em horários de café da manhã – almoço e jantar, intercalados por lanches pela manhã e tarde.

c) recreação: quando essa atividade ocorre no pátio interno do próprio abrigo, as crianças são acompanhadas pelos educadores internos; quando ocorrem passeios externos, tais como, praia, teatros, visitas a espaços culturais etc. são realizados através de outro grupo de educadores que só fazem esse tipo de atividade. Estas atividades não incluem as crianças do berçário.

Há uma divisão interna do espaço destinado às crianças, a partir da faixa etária das mesmas, caracterizando-se da seguinte forma:

- 1) Berçário – crianças a partir de zero até, aproximadamente, um ano e seis meses, podendo chegar até um ano e oito meses (período em que elas alcançam maior auto-suficiência em termos do andar, alimentar-se com pouca ajuda etc.)
- 2) Maternal I – crianças a partir de um ano e seis meses até dois anos e seis meses.
- 3) Maternal II – crianças a partir de dois anos e seis meses até três anos e oito meses.
- 4) Maternal III – crianças a partir de três anos e oito meses até seis anos.

4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A) PARTICIPANTES

Foram escolhidas⁵⁷, inicialmente, quatro crianças, abaixo identificadas com nomes fictícios, que se encontravam abrigadas recentemente na instituição, quando do início da coleta de dados (em março de 2006). Duas delas, com poucos meses de vida e que se encontravam no Berçário: 1ª) Lucas com 03 meses de vida e a 2ª) Augustus, com dois meses de vida. As outras duas crianças se encontravam no Maternal I, estavam em fase inicial de aquisição de linguagem (antes dos dois anos de vida): 3ª) Rafaela, com 01 ano e quatro meses e a 4ª) Mozer, com 01 ano e três meses.

⁵⁷ O critério de escolha foi: idade (Berçário e Maternal I) anterior e/ou iniciando ao/o processo de aquisição de linguagem e, também, situação inicial de ingresso na instituição para possibilitar maior tempo de observação.

Este quantitativo de participantes foi estabelecido, prevendo uma possível perda de algumas crianças, em decorrência de adoções ao longo das observações, previsão esta que se confirmou. Apenas Mozer permaneceu sendo observado até junho de 2007, quando saiu da Casa de Carolina. Lucas, Augustus e Rafaela foram adotados logo após a realização dos cinco primeiros registros videofonográficos. Mesmo assim, foi possível fazer análises para a pesquisa com os registros videofonográficos que focalizaram o bebê Augustus. Foi também escolhida uma educadora institucional, chamada Áurea (nome fictício), para ser focalizada nas interações com as crianças, tendo em vista o fato de ela ser responsável pelo berçário (espécie de supervisora) e também trabalhar no Maternal I, local onde estava Mozer, assumindo tais funções há vários anos nesta instituição.

Desse modo, os episódios analisados referem-se a essas duas crianças em interação com Áurea, tendo sido recortados um episódio de Augustus e dois episódios de Mozer.

B) MATERIAL E PROCEIMENTO DACOLETA/REGISTRO DOS DADOS

Foram utilizados para realização dos registros videofonográficos os seguintes materiais: filmadora, gravador de fita magnética, dvds, fitas magnéticas, micro-computador, impressora, cadernos de anotações e material de expediente.

Para efetivar este trabalho, foram programadas filmagens quinzenais (nem sempre realizadas como programado, devido aos impedimentos administrativos da instituição, férias da cuidadora, entre outros), sendo observadas as situações de interação entre a criança e seu *cuidador*, em momentos de contato da díade (banho, alimentação, asseio corporal, recreação, etc), por um período de 01 ano e três meses. Depois desses registros videofonográficos, foram feitas transcrições escritas das produções lingüísticas espontâneas dos parceiros e também observações de dados não-verbais (gestos, olhares, sorrisos, choro, etc) contidas nos referidos registros, os quais compõem a situação de interação que serão detalhadas e analisadas a seguir, no capítulo 5. Análise e Discussão dos Dados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de iniciar, efetivamente, a análise dos dados, será feita uma breve abordagem de alguns aspectos teóricos que fazem nexos aos aspectos práticos relacionados ao levantamento e interpretação dos registros videofonográficos.

Esta pesquisa privilegiou a abordagem do processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva, considerando posições subjetivas e mudanças de posição do *infans* (*enquanto colocado na condição de sujeito*) frente à língua (*Outro*), ou seja, a relação do sujeito com o campo do “*Outro*”. Para tanto, baseou-se no quadro teórico do Interacionismo Lingüístico de De Lemos (1992, 2002 e outros), cujas proposições se fundamentam na Lingüística Estrutural europeia e na Psicanálise de linha francesa.

Desta forma, através desse quadro teórico proposto por De Lemos (2002) (ver capítulo 1 - tópico 1.2.), observa-se que é na interação entre a criança e o *outro/Outro em situação de fala* que se operam os mecanismos de mudança das posições subjetivas e essas mudanças acontecem como *efeito do movimento próprio da linguagem*.

Desse modo, foram considerados *infans* e o *outro/Outro cuidador* enquanto submetidos à linguagem. Ou seja, as mudanças de posição subjetiva, dentre as três descritas por Cláudia De Lemos (2002)⁵⁸, se explicam a partir do efeito do funcionamento da língua, funcionamento este que, do ponto de vista da criança enquanto nele inserida, não seria apreendido pela mera descrição direta de seus enunciados, mas sim pelo processo discursivo - funcionamento estrutural da língua, conforme já foi explicado no tópico 1.2, p.36.

Os processos metafóricos e metonímicos permitem apreender, através do foi demonstrado por Saussure (1987), Jakobson (1971) e Lacan (1998) – (ver capítulo 2, tópico 2.3.1.), a linguagem em seu estado nascente, constituindo-se e constituindo ao mesmo

⁵⁸ Primeira posição: dominância da fala do outro; Segunda posição: dominância do funcionamento da língua e Terceira posição: dominância da relação do sujeito com sua própria fala

tempo o *infans*, nas dimensões da *língua/fala/sujeito*, através de um movimento estrutural gerador de mudanças subjetivas.

Por sua vez, para se observar se podem ser indicadas diferenças e/ou mudanças das posições estruturais da criança e do *outro cuidador* em relação à língua – segunda questão levantada nos objetivos da pesquisa -, foram observados, nos recortes de registros videofonográficos, situações de interações entre o *infans* (*enquanto colocado na condição de sujeito*) frente ao *outro/Outro* cuidador, privilegiando as manifestações lingüísticas que emergiram dessas interações, frutos da submissão de ambos ao *funcionamento próprio da língua*. Os aspectos lingüísticos, que caracterizam pontos de mudanças subjetivas de ordem estrutural são assinalados na relação do sujeito com *outro/Outro* por: balbucios, holófrases e falas contidas nessa relação, além de gestos, olhares, expressões corporais.

No texto denominado “Duas notas sobre a criança”, Lacan (1998a, p. 5) assinala que, para manter a transmissão subjetiva no seio da família, a criança deverá ser cuidada, *maternada por um Outro cujo desejo não seja anônimo*. Caberá a “mãe” investir de forma particularizada no *infans*, mesmo que “*pela via de suas próprias faltas*”. Ou seja, para ser ‘capturada’ é importante que a criança venha a ser tomada no lugar de *objeto de desejo* (*objeto a*) desse *outro/Outro cuidador*, para que lhe seja possível formular: O que esse *Outro* quer de mim? Esta pergunta é fundamental para inscrever o sujeito (*o infans*) na *lógica desejante* e que indica, assim, a grande importância desse *Outro Primordial*⁵⁹ para possibilitar-lhe realizar a passagem de organismo à corpo marcado/atravessado pela linguagem (ver capítulo 3).

A primeira questão - Como ocorre o processo pelo qual o *infans* é capturado pela linguagem e qual a importância *outro/Outro cuidador* nesse processo? foi especificada através da seguinte: Nas interações entre criança e outro, pode o *outro cuidador* ocupar uma posição concebida como “*Função Materna*”? – Esta última questão levantada, veio à tona em função de um contato com registros de dados coletados que

⁵⁹ Cf. nota referentes aos termos contidos no objetivo.

indicaram a existência de processos identificatórios e transferenciais entre educadores institucionais e crianças abrigadas. Houve dificuldades práticas para explorar esta questão, pois, em pouco espaço de tempo, ocorre uma grande rotatividade de crianças que são acolhidas na instituição e, tão logo transcorram as avaliações dos processos de adoção, elas podem ser adotadas. Um dos objetivos da Instituição que acolhe as crianças é de que elas sejam adotadas no menor espaço de tempo possível, caso não seja considerado possível o seu retorno ao lar de origem.

Das quatro crianças inicialmente escolhidas, apenas uma pode ser observada em registro de dados, de forma sistemática, por um período maior de tempo junto a uma cuidadora institucional. Entretanto, mesmo com poucos registros, foi possível constatar que, não só nessa díade observada por mais tempo como também em outras, apesar dos educadores terem um contingente elevado de crianças para cuidarem ao mesmo tempo (em torno de dez), cada um deles demonstra eleger, para maior frequência e qualidade de cuidados e contatos, algumas crianças com as quais eles mais se implicam e são por elas implicados, mantendo, assim, uma relação diferenciada, comparando as outras crianças restantes.

Na fase de transcrição/análise dos registros videofonográficos - contendo os aspectos das interações entre a criança e seu *cuidador* – as produções de falas e os *aspectos não verbalizados* (gestos, olhares, expressões corporais, balbucios, choro, gritos, sorrisos, holófrases, etc.) dos parceiros em interação foram tratados da seguinte maneira:

- a) Foram feitas transcrições minuciosas dos *diálogos* contidos nas gravações e dos aspectos não verbalizados dos parceiros em interação, no sentido de contemplar uma maior diversidade de elementos que estão presentes em situações de contato, tendo uma visão contextualizada da interação.
- b) Os dados transcritos foram re-vistos e re-lidos, com o intuito de consolidar as interpretações, adquirindo uma maior familiaridade com as produções lingüísticas e os aspectos não verbalizados das interações entre a criança e seu *cuidador*.

- c) Alguns fragmentos de interações foram focalizados, especialmente, em recortes de registros videofonográficos, contendo produções lingüísticas, descrições de contextos e aspectos não verbais circunscritos à díade, que foram considerados relevantes para a observação de aspectos subjetivos na interação entre o *infans*, enquanto colocado na condição de sujeito, e o *outro/Outro* em termos de mudanças qualitativas nas produções lingüísticas da díade. Conforme foi assinalado na Metodologia, foram focalizados um episódio de uma criança (Augustus) e dois de outra (Mozer).
- d) A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise qualitativa, sendo consideradas as posições estruturais da criança (e as possíveis mudanças nestas posições) com base na proposta de De Lemos (2002), através das situações de interações entre o *infans* (enquanto colocado na condição de sujeito) e *outro/Outro* cuidador que denotaram pontos de mudanças subjetivas.

Esta proposta de análise permitiu vislumbrar vicissitudes do processo da aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança em interação com o seu *educador institucional*, conforme verificado nas interpretações dos dados que serão relatadas a seguir.

Para discussão dos dados, foram selecionados três episódios, dos quais, o primeiro: **“Cuidadora A” alimenta o bebê, Augustus, no berçário**, que possibilitou observar a criança (o *infans*, enquanto considerado como sujeito pelo *outro*) sendo, inicialmente, capturado pela *linguagem* [em que o *Simbólico* opera sobre o *Real* do seu corpo (organismo)], a partir do *Imaginário do outro/Outro cuidador*. Além disso, ainda nesse primeiro episódio foram realçados alguns indicadores de que a cuidadora estava operando a *‘função materna’*, a partir da sua própria constituição e dinâmica psíquica.

No segundo episódio: **“Cuidadora A” faz a brincadeira do telefone e a brincadeira dos quadrados de plástico coloridos com Mozer**, na qual foi possível observar uma maior emergência de falas que indicam situações de interação, as quais sinalizam com maior visibilidade a primeira posição estrutural definida por De Lemos (2002), que está ancorada

no registro do Imaginário, embora sustentada pelo registro do simbólico, como também a presença de enunciados insólitos na fala da criança.

Finalmente, o terceiro episódio: “**Mozer brincando com o cavalinho**”, em que pode ser observada com maior clareza a emergência da *carapaça imaginária do Eu (moi)* – característica do ‘Estádio do Espelho’ -, bem como os aspectos relacionados ao “**corpo pulsional**”, conforme definido no capítulo 3. (tópico 3.2.3.). Entretanto, vale ressaltar que apesar de serem notadas mudanças qualitativas no processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, como descritas acima, ele ainda permanece na primeira posição estrutural, embora apresente diferenças qualitativas, dentro do próprio espelhamento, em relação ao que foi destacado no episódio anterior (segundo episódio).

Contudo, vale salientar que nos três episódios foi possível observar, nos processos de interação, indicações de que o *outro cuidador* estaria operando a “*Função Materna*”, bem como, que ocorreu diferenças e/ou mudanças na posição estrutural definida por De Lemos (Ibid.), tanto nas falas da criança quanto nas falas do cuidador. Desta forma, será iniciada a análise do Primeiro Episódio como segue.

PRIMEIRO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 27/06/2007. Nesta data Augustus encontrava-se com 02 (dois) meses de idade.

Este episódio é composto por quarenta turnos de falas, acompanhados de comentários descritivos dos registros videofonográficos. Neles, foram focalizados recortes de situações de interação entre a cuidadora Áurea (identificada por “A”) e o bebê Augustus (de dois meses de idade), sobre os quais foram realizadas análises e discussões, visando atender aos objetivos desse trabalho.

Os turnos de falas de 1-A até 4-A, destacados abaixo, focalizam o modo como pode se iniciar a relação da criança com a língua. Torna-se pertinente assinalar, como proposto por De Lemos (2002), que o processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva é “definível pelas mudanças de posição da criança em uma estrutura, onde a língua e a fala

do outro em sua total compreensão são inextricavelmente relacionadas com um *'corps pulsional'* (*'corpo pulsional'*), isto é, com a criança enquanto um corpo cuja atividade demanda interpretação."

Desta forma, foram assinaladas situações de interação, nas quais a criança é interpretada pelo *outro/Outro* e significada por este, sendo tomada enquanto sujeito falante, correspondendo, assim, ao que pode ser entendido como o início da trajetória da criança de interpretado a interprete.

É importante chamar a atenção para o fato de que, não só nesse recorte de falas (1-A até 4-A) selecionado, como também nos demais, as falas da cuidadora "A", podem indicar que se encontra em funcionamento a *"função materna"*⁶⁰. Esse funcionamento se caracteriza pelo fato de a mãe falar com/pelo infans, atribuindo-lhe uma fala, como se o bebê já fosse um sujeito constituído, colocando-o num processo lingüístico-discursivo, ofertando-lhe uma posição subjetiva na interação lingüística, sustentando-o na língua, ou seja, "a mãe [ou o agente da função materna] acredita que a criança é competente para lhe fazer uma demanda (hipótese materna) – essa operação é um *golpe de força*. Ela precisa ser competente para ouvir - a partir de um mero gesto, movimento e grito do filho - a demanda do mesmo para com ela e recebê-la" (BERGÈS, J.; BALBO, G., 2003).

Pode-se observar, ainda, que essa fala que é atribuída ao *infans* pela cuidadora, como também a própria fala dela em interação com o bebê, muitas vezes são expressas com uma entonação de voz exagerada, através de termos reduzidos ou em diminutivos, denotando afetividade com modo de expressão infantilizada, caracterizando, assim, uma maneira de expressão *regressiva ao infantil* ou *regressiva às revivescências do infantil*. Esse tipo de fala foi sinalizado nos recortes como *"manhês"*⁶¹.

⁶⁰ Ver capítulo 3, tópico 3.2.2.

⁶¹ O termo *"Manhês"* esta sendo considerado aqui através do seu caráter constitutivo, o qual leva em conta a fala materna enquanto movimento interpretativo que atribui significação aos comportamentos do bebê, inserindo-o e sustentando-o na língua. A palavra *"Manhês"* é a tradução para o termo da língua inglesa - *"Motherese"* - e refere-se a um tipo peculiar de fala dirigida aos bebês com uso de sentenças gramaticais curtas, simplicidade sintática; repetições; pausas; usos de onomatopéias; grande número de perguntas e imperativos, etc. Na perspectiva da lingüística, para obter uma maior compreensão sobre as teorias do *'manhês'*, bem como sobre a concepção lingüística de *'fala atribuída'*, ver Tese de Doutorado de BEZERRA CAVALCANTE, MARIANE.C. *Da Voz à Língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1999. Do ponto de vista da Psicanálise vale referir dentre outros, principalmente, a Dissertação de

Abaixo seguem os recortes iniciais, já referidos:

No berçário, a Cuidadora “A”- (Aurea) alimenta Augustus (bebê que está, nesse momento, com dois meses de vida):

No berçário, as cuidadoras se dividem para alimentar todos os bebês. Algumas crianças, que já foram alimentadas, engatinham pelo chão e/ou estão brincando com as bolas espalhadas ao redor dos berços. Áurea se encontra sentada numa cadeira, com Augustus no seu colo, dando-lhe a mamadeira. Ela fala para o bebê enquanto o alimenta.

1-A: *Dê um sorriso colgate, dê.*
(0:00:55)

*O bebê continua olhando para “A” e ela continua falando para o bebê, mantendo seu rosto próximo ao rosto do bebê. Neste momento eles se encontram mantendo contato olhos nos olhos.

2-A: (falando pela criança com entonação de ‘*manhês*’ na voz):
(0:00:58)

“Eu tô sorrindo puquê eu tô muito feliz de tá tomando essa mamadêla no colo da minha tia Áurea. Então, eu não sou um homem cholão. Eu sou um homem bonito, muito bonito, eu sou”.

*Ela continua falando (com ele) por ele. Enquanto isto o bebê movimenta o braço esquerdo que se encontra livre para movimento ...

3-A (falando pela criança com entonação de ‘*manhês*’ na voz):
(0:01:19)

*“Sou bonito, sou bonito, sou bonito!
Eu goto tanto de cumê essa cumidinha que a tia “A” ofelece.
Eu sou lindo, lindo, lindo, lindo, lindo”.*

* “A” solta no ar dois beijinhos para criança. Após soltar os beijos para o bebê, “A” desloca o seu olhar, observando o que se passa ao redor. O bebê continua olhando para o rosto dela, enquanto toma a mamadeira. No momento em que ela volta a falar com ele (em 4-A), ele pisca os olhos rapidamente, continuando o contato olho a olho.

4-A: *Essa é a coisa mais linda do mundo, meu Deus do céu!*
(0:01:37)

A criança, no início de sua vida, é um corpo (organismo) sobre o qual se fala, ou seja, é um corpo falado pelo *outro/Outro*, posto que devido à prematuridade humana, ainda não se constituiu como sujeito falante. E, para tanto, é através desse *outro/Outro* que essa trajetória de uma condição de *não falante* para um ser *falante*, ou da condição de um *corpo biológico* (dimensão do registro do real) para um *corpo pulsional* (corpo simbolizado) ocorre. (ver capítulo 3, tópico 3.2.1)

Desta forma, sendo falado e esculpido por significantes, através da fala desse *outro/Outro* que lhe interpreta e lhe oferece lugares simbólicos, supondo antecipadamente um sujeito constituído (funcionamento da *função materna*), é que se tornará um ser falante, como pode ser observado na seqüência dos recortes abaixo:

Em 1-A, a cuidadora convoca a criança, falando com ela, ofertando-lhe um contexto de uma relação enquanto sujeito:

1-A: *Dê um sorriso colgate, dê.*
(0:00:55)

*O bebê continua olhando para "A" e ela continua falando para o bebê, mantendo seu rosto próximo ao rosto do bebê. Neste momento eles se encontram mantendo contato olhos nos olhos.

Em seguida, em 2-A e 3-A, respectivamente, ela fala e responde pela criança, correspondendo à convocação feita em 1-A. A cuidadora Áurea, durante essas falas, além de estar alimentando o bebê com a mamadeira, está também colocando palavras na sua boca, falando por ele e com ele, nutrindo-o não só com alimento, como também com significantes:

2-A: (falando pela criança com entonação de '*manhês*' na voz):
(0:00:58)

*"Eu tô sorrindo puquê eu tô muito feliz de tá tomando
essa mamadêla no colo da minha tia Áurea.
Então, eu não sou um homem cholão.
Eu sou um homem bonito, muito bonito, eu sou".*

*Ela continua falando (com ele) por ele. Enquanto isto o bebê movimenta o braço esquerdo que se encontra livre para movimento ...

Portanto, ela está esculpindo, atravessando/imantando o seu corpo com palavras que o remetem ao *Universo Simbólico*. Já está considerando-o enquanto sujeito, mesmo que ainda esteja na condição de sujeito a advir. Desse modo, *ela está proporcionando à criança voz e vez de falar* que, através do seu dizer em *manhês*, nessa sua *'loucura' necessária*, realizando a *"função materna"*, vai criando, pouco a pouco, possibilidades de o bebê ser capturado pelo *campo desejante do Outro Primordial* encarnado pela cuidadora e, assim, vir a se tornar um ser falante (*"Parlêtre"*).

3-A (falando pela criança com entonação de *'manhês'* na voz):
(0:01:19)

*"Sou bonito, sou bonito, sou bonito!
Eu goto tanto de cumê essa cumidinha que a tia "A" ofelece.
Eu sou lindo, lindo, lindo, lindo, lindo".*

* "A" solta no ar dois beijinhos para criança. Após soltar os beijos para o bebê, "A" desloca o seu olhar, observando o que se passa ao redor. O bebê continua olhando para o rosto dela, enquanto toma a mamadeira. No momento em que ela volta a falar com ele (em 4-A), ele pisca os olhos rapidamente, continuando o contato olho a olho.

É por essa via de identificações com o bebê, bem como pela falta constitutiva do outro/Outro, que a criança *fisga* e é *fisgada* por esta cuidadora que opera a *'função materna'* e é nesse sentido que se pode tirar conseqüências da fala Áurea na seqüência apresentada (1-A até 3-A) e também em: 4-A: *"Essa é a coisa mais linda do mundo, meu Deus do céu!"*

A boca da criança, enquanto aparato para função orgânica e/ou o seu corpo, enquanto organismo, passa a ser considerado como: uma boca que sorri, que expressa um *"sorriso colgate"*; um sorriso de felicidade por estar ao lado de quem ela gosta; o corpo do bebê se transforma no corpo de um homem, que possui atributos de beleza – *"bonito, muito bonito, bonito e lindo!"*

Desse modo, *o agente da função materna* passa a interpretá-lo, a vê-lo e ouvi-lo; a *escutá-lo de um lugar outro*, dando sentido e significando ao que antes era da ordem do puro organismo, para algo com estatuto simbólico, um corpo cifrado pelo simbólico, o qual, ao ser nomeado, ingressa no universo da linguagem, através de uma textualidade ofertada por esse agente da função materna.

Desta forma, onde havia apenas organismo ou funções puramente orgânicas passa a se estabelecer uma sobreposição de ordem simbólica através da linguagem e é, justamente, por esta sobreposição das funções orgânicas pelos atos simbólicos sendo significados pelo outro/*Outro Primordial* que a entrada da criança no mundo da linguagem é viabilizada, tornando, assim, possível a passagem inicial do *real do corpo* (coisa orgânica) - do registro do Real - para uma dimensão do *corpo simbólico* (marcado pelo significante) – no registro do Simbólico, capturado pela linguagem.

Nos recortes seguintes, de 5-A até 14-A, os fenômenos que emergem, proporcionam análise semelhante à realizada na seqüência de 1-A até 5-A. Vale ressaltar que, nesses momentos de interação, o bebê mantém uma freqüência elevada de contato visual – olho a olho – com a cuidadora e também corresponde às convocações feitas por ela com sorrisos, movimentos das pernas, braços e corpo. Nessas convocações feitas pela cuidadora, com freqüência, ela oferta-lhe uma posição de sujeito, através de um tempo de escanção, de lançar uma pergunta e aguardar uma resposta via fala atribuída, de gestos, meneios negativos de cabeça, etc., como podem ser observados nas falas e descrições ao lado destas.

5-A: Diga pra ele que você dá sorriso colgate pra titia!

Cadê o sorriso de titia?

(0:01:49)

* O bebê, em contrapartida, sorri para “A”, mantendo o contato *olho a olho* e impulsiona a cabeça para frente, como um movimento próprio.

6-A: *Cadê o sorriso?*

(0:01:57)

* O bebê sorri novamente, enquanto mantém o contato *olho a olho*. “A” desvia o olhar para uma criança que passa em sua frente e o bebê continua a olhá-la. Ao retornar a falar-lhe em manhês, “A” balançando a cabeça, pergunta ao bebê como segue em 7-A.

7-A: *Cadê o menininho que tia adola, quando titia fala com ele?*

(com entonação de ‘manhês’ na voz)

(0:02:08)

* “A” continua a convocá-lo, balançando a cabeça e posicionando a mamadeira perto de sua boca.

8-A: *Cadê o menininho, cadê?*

(0:02:14)

* O bebê balança as pernas para cima, continuando a olhar para ela, sorrindo.

9-A: *Você gota de comer essa cumida? Gota?*

(0:02:19)

* "A" balança a cabeça negativamente, e o bebê sorri. Em seguida ela pergunta como segue.

10-A: *É ruim, é?*

(0:02:22)

* "A" olha a mamadeira ainda cheia e balançando-a fala para o bebê em manhês (11-A).

11-A: *Cê num comeu nada, tá vendo?*

Você só fica conversando.

(0:02:24)

* O bebê impulsiona o corpo para traz, sorrindo de maneira mais intensa do que antes e permanecendo com o contato olho a olho. Ela volta a lhe oferecer a mamadeira, passando o bico na sua boca, em seguida ele abre a boca, mantendo atenção ao ouvi-la falar como segue.

12-A: *Toma cumida gotosa, gotosa.*

(com entonação de 'manhês' na voz)

(0:02:28)

* O bebê volta a se alimentar e ela afasta o seu olhar da direção dele, dizendo em direção de ninguém:

13-A: *Deixe de conversar e vá comer. Vá !*

Eu só queria dar a mamadeira dele.

(0:02:37)

* Ele passa um tempo se alimentando e ela olha o que está ocorrendo no ambiente ao seu redor ...

14-A: *Ele só quer saber de conversar.*

(0:02:52)

* Ela suspende a atenção dada ao bebê e passa a se dirigir a outra criança que está engatinhando no chão próximo de suas pernas.

(0:02:54)

Após essa seqüência de falas, Áurea continua dando a mamadeira ao bebê e conversando com outras cuidadoras e crianças ao seu redor.

(0:05:29)

Passados vários minutos, verifica que o bebê não está mais se alimentando e volta a convocá-lo, falando novamente com ele e por ele, como pode ser observado na seqüência de 15-A até 23-A, na tentativa de que o bebê volte a tomar a mamadeira:

15-A: *Rapaz, tu come ! ... , não fica olhando pra mim, não*
(0:05:30)

* Ela retira a mamadeira da boca do bebê, quando então, ele sorri.

16-A: *Ele fica olhando prá mim e não fica comendo.*
Daqui a pouco sua tia vai levar sua mamadeira, viu?!
(0:05:34)

* Ela balança novamente a mamadeira que se encontra perto da boca do bebê. Ele continua a olhá-la e a sorrir.

17-A: *Vai levar sua mamadeira.*
Não quero alimentar você mais não.
Você ta conversando ...
(0:05:45)

* Ele continua a olhá-la e ela lhe diz:

Na seqüência apresentada abaixo de 18-A até 23-A é possível observar nas falas de Áurea a indicação de um significativo processo de identificação dela com a criança no sentido de estar operando a 'função materna', interpretando o bebê como um bebezinho quietinho, manhoso, considerando-o em sua fala como sendo o seu bebê, expressando afetividade.

18-A: *Cadê o meu bebezinho? Cadê?*
(0:05:50)

* O bebê continua mantendo o contato visual, movimentando o corpo.

19-A: *Cadê o meu bebezinho?*
Cadê?
Cadê? (falando em manhês)
(0:05:59)

20-A: *Cadê o bebezinho quietinho desse berçário ...*
Que não chora, ... que não é manhoso ...
(0:06:05) *(falando em manhês)*

* O bebê movimenta o braço tocando em sua própria cabeça, enquanto mantém com o olhar a atenção no que a cuidadora expressa:

21-A: *Você é manhoso ?*
(0:06:09)

22-A: *Diga: sou não titia.*
(0:06:11)

Ela fala pela criança, balançando negativamente a cabeça. E após um breve espaço de tempo, como se estivesse esperando uma resposta do bebê e

não tivesse ouvido ele responder, passa a lhe perguntar como segue:

23-A: *Hein ... ?!*

Você é um menino manhoso? ... É ?

(0:06:16)

* "A" balança negativamente a cabeça, (respondendo pela criança) e oferece novamente a mamadeira ao bebê. Ele aceita e continua mamando, mantendo o contato visual olho a olho.

(...) (0:06:18)

(...) espaço de tempo – dá a mamadeira do bebê em silêncio, alternando a atenção para o bebê e para o que ocorre ao redor. Fala com outras cuidadoras e com as crianças que estão por perto.

(...) (0:11:10)

Áurea finaliza a alimentação, após perceber que o bebê enrijeceu o corpo, se esticando e recusando o bico da mamadeira. Ela mostra para a outra cuidadora que ainda ficou um resto de alimento e coloca a mamadeira num balcão ao lado da cadeira.

24-A: *Tu não queres não. Tá com invenção, oh!*

Quer não!

(0:11:11)

* Em ato contínuo a sua fala, modifica a posição do bebê, retirando-o da posição inclinada do seu colo para uma posição vertical, pegando-o com as duas mãos e levantando-o até ele ficar com o rosto em frente ao seu. E diz:

25-A: *Hoje ele quer brincar comigo ...*

Quer conversar.

(0:11:19)

* "A" passa a dar leves tapinhas, com os dedos, nas costas da criança para facilitar que ela arrote.

26-A: *Quê só batê um papinho com a tia dele.*

(passa a falar com entonação de 'manhês' na voz)

Batê uns papo. Papo gotôso.

Bem gotôso, ... bem gotôso, ... bem gotôso, ...

Bem gotoso, não é?

Hein ? (0:11:23)

* Nesse momento, a criança está com seu rosto em frente e na mesma altura do rosto da cuidadora. Ela fala com ele ao mesmo tempo em que lhe sorri. O bebê abre um largo sorriso e ela continua a falar com ele.

Ela volta a conversar com a criança, colocando-a para arrotar. Torna-se interessante observar na seqüência de 27-A até 30-A, descrita abaixo, que ao perceber o arroto dado

pelo bebê, Áurea foi mobilizada a falar, em uma seqüência ritmada, a partir da palavra “Arrotôôôu”, reduzindo para “Rotôôu”, juntamente com a pergunta “Cadê o menino?” e, posteriormente, reduzindo, mais ainda, a palavra inicial para “Rotôu”. Entrando em seguida nas falas monossilábicas: ôh, ôh, ôh, ôh !!! (ritmado) e, por fim, Bô, bô, bô, bô, bô, bô ! Foi, assim, levada pela instância da língua, da palavra até os fragmentos monossilábicos ritmados, infantilizados, ou ainda, do som e do aroma do arroteo do bebê até as suas revivescências do universo simbólico infantil – encontrando-se na instância do *Outro*.

27-A: *Você quer somente batê papinho com a tia “A”? É?*
(0:11:34)

* A criança arrota

28-A: *Eita ! Arrotôôôu. Rotôôu?*
(0:11:38)

* O bebê sorri, ante o sorriso de “A” e o movimento de aproximação do rosto dela ao seu rosto.

29-A: *Cadê o menino? Rotôu?*
(0:11:44)

* “A” aproxima seu rosto ao rosto da criança, repetindo:

30-A: *Oh, oh, oh, oh !!! (ritimado)*
Bô, bô, bô, bô, bô, bô !!!
(0:11:48)

* A criança sorri com a aproximação do rosto de “A” ao seu rosto. “A” continua a falar ...

Ao exercer os cuidados maternos, o agente da função materna, investe seu olhar, sua atenção, seu carinho, seu cuidado, seu olfato, seu tato, sua emoção, respondendo ao bebê com *desejo*, ou seja, investe sua energia libidinal nesse pequeno ser, afetando-o com seu afeto e sendo também afetada por ele. (ver falas de 6-A até 12-A e de 18-A até 23-A).

Pode-se considerar, através desse recorte acima, uma indicação de que uma ordem simbólica tenha se instaurado e que está relacionada a essa maternagem operada pelo agente da função materna sobre o bebê, através dos cheiros, dos sons, dos contatos físicos,

etc. Desse modo, é que são mobilizados os desejos inconscientes do agente dessa função e os processos identificatórios frente ao bebê.

É importante destacar com ênfase que a efetiva realização da *função materna*, no sentido de ser vivenciada pela mãe ou pelo agente dessa função, não se restringe aos meros cuidados básicos com a alimentação, a higiene etc. Esses cuidados só passam a ter importância a partir do momento em que, através deles, pode-se efetivar uma implicação do *cuidador* com a criança, possibilitando-lhe colocá-la, de forma singular, numa dimensão simbólica, em consonância com sua própria constituição e dinâmica psíquicas de ordem inconsciente, estabelecendo assim um vínculo que possibilita veicular a criança na economia dos seus desejos, como pode ser observado abaixo em 25-A:

25-A: *Hoje ele quer brincar comigo ...
Quer conversar.
(0:11:19)*

Tanto na seqüência que acaba de ser observada, como também na seqüência seguinte (31-A até 35-A) são observados fenômenos na fala que indicam a possibilidade de haver emergido nessa díade uma implicação subjetiva, necessária e talvez suficiente, para proporcionar a realização da “função materna”.

Estes aspectos podem ser ressaltados a seguir, considerando o que emergiu como ‘non sense’ na fala da cuidadora em 34-A: “*Mizo de titia!*”, juntamente com as demais falas do conjunto que trazem o significante “*cheiro*” e o significante “*mijo*” ou “*mizo*” (em manhês), os quais remetem a algo *estranho e, ao mesmo tempo familiar*, que emerge nesse ato falho.

O que fundamenta a concepção de estranho / familiar, conforme assinalado acima, está relacionado ao que foi proposto por Freud [1996 - (1919)] ao tratar do tema do Heimlich/Unheimlich. A palavra alemã “*Heimlich*” significa o que é familiar, doméstico, e “*Unheimlich*” significa o oposto, ou seja, o que é estranho. Entretanto, Freud (Ibid.) observa que nem tudo que é “*Unheimlich*” é fora do comum, porém pode estar relacionado a algo que não se sabe saber, estar relacionado a algo inconsciente que foi reprimido.

Segue abaixo a seqüência de falas, acerca das quais foram feitas posteriormente algumas observações:

31-A: *Ah, Vou dar um beijo nesse cangote.*
(falando em manhês)
(0:11:52)

* ... Ela beija o pescoço do bebê, muda de lado, dando outro beijo ...

32-A: *Um cheiro nesse cangote ...*
(falando em manhês)
(0:11:55)

* Permanece beijando sucessivamente, de um lado e do outro, por três vezes, repetindo que vai dar um cheiro e cheirando o pescoço do bebê.

33-A: *Esse cangote fedorento a mijo.*
Que cangote fedorento a mizo.
(com entonação de 'manhês' na voz)
(0:12:00)

* Após cheirar mais intensamente o pescoço do bebê. Ela muda o lado e com a aproximação do seu rosto o bebê abre a boca. Ela movimenta o seu rosto frente ao rosto do bebê, enquanto eles matêm contato visual e diz:

34-A: *Mizo de titia !*
(com entonação de 'manhês' na voz)
(0:12:03)

*Após falar "*Mizo de titia*" ela muda a entonação de sua voz e o ritmo de sua fala, surpreendendo-se com o que havia dito. Depois disto, aproxima a criança ao seu corpo colocando a cabeça dela no seu ombro e abraçando-a fala:

35-A: *Oh meu Deus do Céu !!*
que menino gotôso da gente abraçar !
(falando em manhês)
(0:12:06)

O que leva a tratar desse tema do Heimlich/Unheimlich, relacionando-o a fala da cuidadora, diz respeito ao *ato falho* em si, indicando a identificação da cuidadora com os cheiros/odores que remetem-na inconscientemente às suas revivescências infantis, pois há no enunciado um sentido outro, que lhe causa estranhamento, fazendo-a surpreender-se com sua própria fala [sentido diferente do querer dizer (eu – moi)] e que surpreende pelo que emerge da *alíngua* na cadeia significativa através da fala: 34-A: *Mizo de titia !*

De outro modo, esse estranhamento também causou efeito no autor da pesquisa, enquanto pesquisador e enquanto sujeito, que percebeu esse significante, no contexto de falas, como de um registro importante para análise dos dados, em que essa importância é relacionada a sua própria trajetória de constituição subjetiva.

Essas observações foram assinaladas, no sentido de enfatizar que a fala: “*Mizo de titia!*”, causou estranhamento também ao observador⁶² que foi tocado pelo dizer da cuidadora e pelo contexto em que a fala emergiu, isto porque, tanto ele quanto a cuidadora em questão, são sujeitos divididos e, portanto, submetidos à linguagem, ao *Outro*.

Na perspectiva psicanalítica sobre a linguagem (ver capítulo 2, tópico 2.3.1.3) pode-se afirmar que o significante “*menino*” relacionado a “*titia*”, que ficou latente na cadeia significante, expresso anteriormente (7-A: *Cadê o menininho que tia adola (...)*; 8-A: *Cadê o menininho, cadê?*; “29-A *Cadê o menino?*”), foi substituído pelo significante “*Mizo*”, demonstrando um entrecruzamento de cadeias – *mizo do menino - menino de titia - mizo de titia*.

É importante notar, que na última seqüência (37-A até 40-A), que segue abaixo, em 37-A: *Cheiroso !*, pode-se constatar que o “*cangote fedorento a mizo*”, para Áurea, de fato, é cheiroso e tem o odor agradável do bebê que, provavelmente, ela revivenciou, como indicado através do equívoco de sua fala.

(0:12:07)

(...) Mantendo-se abraçada com o bebê, “A” conversa com as outras cuidadoras. Logo em seguida volta sua atenção para a criança e pergunta:

(0:12:45)

36-A: *Quer tomar o seu restinho da vitamina, quer?*

(0:12:46)

* “A” apóia a cabeça do bebê colocando uma das mãos na nuca dele, mantendo-o na posição vertical, colado ao seu corpo. Aproxima o seu rosto à cabeça do bebê e o cheira.

⁶² Este tema vem sendo pesquisado por Glória Maria Monteiro de Carvalho há vários anos e recentemente foi objeto de pesquisa de Pós-Doutorado em Linguística – UNICAMP – IEL, cujo trabalho, ainda inédito, tem por título: “O estatuto do sujeito que investiga a trajetória lingüística da criança”.

37-A: *Cheiroso !*
(0:12:50)

* Estando ainda abraçada ao bebê, ela pergunta a sua colega de trabalho que passa na sua frente:

38-A: *E quando ele for embora?*
Hem?
(0:12:55)
Cuidadora B1: *Fazer o quê?*
(0:12:58)

* A outra cuidadora responde

39-A: *Eu vou chorar.*
(0:12:59)

* Elas riem e a cuidadora "B" lhe diz enfaticamente, como segue:

Cuidadora B2: *Fazer o quê, né?*
(0:13:03)

* "A", dando um abraço mais apertado no bebê e cheirando-o, diz:

40-A: *Meu Deus do céu,*
Eu dou tanto cheiro nesse menininho tanto cheiro
Tanto cheiro tanto cheiro ...
(0:13:06)

(0:13:10) *Final.*

Nessa fase de vida, o bebê está alienado ao *outro/Outro* (ver capítulo 3, tópico 3.2.1.), ocorrendo a identificação do bebê com os significantes que este lhe proporciona – fica petrificado a um significante - sendo primeiro aquele '*de quem se fala*' e isto lhe dá o estatuto de estar petrificado sob o significante.

Num primeiro momento, ou seja, no primeiro tempo, da alienação, trata-se de como o real do sujeito se inscreve no *Outro* enquanto sentido. Contudo, ao *infans* torna-se imprescindível para que sua estruturação psíquica ocorra sem transtornos que, num segundo momento, aconteça a separação, na qual, o sujeito terá que se subtrair aos efeitos da alienação, buscando uma resposta que o defenda da anulação que o tempo precedente produziu.

Desse modo, para a criança alcançar uma estruturação subjetiva - vir a tornar-se um sujeito - ela irá depender, inicialmente, da posição que venha a ocupar na subjetividade

materna, aqui compreendida como sendo efetivada não só pela mãe biológica, como também por qualquer pessoa que venha a realizá-la.

Portanto, o sujeito é efeito da captura que o *Simbólico – a linguagem* – opera sobre o *Real* do corpo (organismo), a partir do *imaginário materno*.

A seguir serão feitas análises e discussão dos dados do segundo episódio.

SEGUNDO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 23/05/2007. Nesta data Mozer encontrava-se com 01 (hum) ano e 03 (três) meses de idade.

Neste episódio, a cuidadora 'A' (Áurea), juntamente com as crianças do Maternal I, encontra-se brincando no dormitório após regressarem do lanche da tarde que foi feito no refeitório. Esse tipo de atividade, utilizando brincadeiras, faz parte de uma rotina diária, na qual é estimulada a dimensão lúdica das crianças com objetivos educacionais.

Áurea, nesse momento, colocou-se num lugar de endereçamento para as crianças, convocando-as para brincar, improvisando, inicialmente, uma brincadeira do telefone e, posteriormente, uma brincadeira com quadrados de plástico coloridos, nas quais a criança investigada (Mozer) tem constante participação.

No momento em que estes registros videofonográficos foram realizados, Mozer encontrava-se com um ano e três meses de idade. Nas brincadeiras em que Áurea e Mozer interagiram, foi possível observar a emergência de falas que indicaram situações de espelhamento, sinalizando, assim, a primeira posição estrutural (dominância da fala do outro na fala da criança). Em outras seqüências de falas, ainda de modo incipiente, foi possível também observar, algumas produções típicas da segunda posição, conforme definidas por De Lemos (2002). Enfim, ficou evidenciada uma indicação de mobilidade de posições subjetivas, com relação as quais algumas análises e comentários passam a ser feitos, logo abaixo. Partindo da contextualização deste episódio e da brincadeira do telefone, tem-se:

A Cuidadora “A” - (Áurea), encontra-se sentada na beira de uma das camas do dormitório, com o seu telefone celular dentro de um suporte pendurado no pescoço, tendo um dos meninos (“P”) em pé entre suas pernas. Ela se dirige a outro menino (“S”) que circula pelo espaço próximo onde ela se encontra. “S” está levantando um pino de boliche (garrafa de plástico) acima da cabeça e sacudindo-o no chão. Nesse momento, Mozer se encontra ao lado dela, carregando um pato numa das mãos, com o cordão de puxar o brinquedo (com um suporte de plástico na ponta) por cima do pescoço e, olhando-a, presta atenção quando ela se dirige a “S”:

1-A: “S”, cuidado se bater
na cabeça de alguém !
(0:18:34)

* “S” olha para Áurea, ao mesmo tempo em que Mozer vai contornando, até ficar em frente dela, tentando capturar o seu olhar. Nesse instante “A” dirige-se a Mozer

2-A: Não pode não, né, Mozer? ... heim ?!
(0:18:36)

*A Cuidadora “B” retorna ao dormitório com uma criança que havia sido encaminhada para o ambulatório para verificação de estado febril e comenta com a Cuidadora “A” que a criança está bem. “A” retorna a atenção para o grupo de quatro crianças a sua frente, dentre elas, permanece Mozer, que insiste em chamar-lhe a atenção.

3-A: Eeeeih ! Eeeeih ! Eeeeih ! Eeeeih !
Tudo bom Serginho? Eeih !
(0:18:42)

*Áurea dirigiu-se à criança que retornou da enfermaria para o dormitório, - ‘fazendo festa’, - denotando alegria na sua fala.
Há uma outra criança (“S”) posicionada entre Mozer e Áurea.

1-M: Êêiooh ! ooh !
(0:18:56)

*Mozer convoca Áurea, ficando em frente dela.

Durante essa seqüência de falas acima é possível notar que Mozer procura, a todo o momento, chamar a atenção de Áurea, tentando ser notado por ela (através do olhar e voz), ofertando-se enquanto seu objeto de desejo.

Após Áurea receber de forma calorosa a chegada de outra criança, Mozer responde a essa sua fala (ou como consequência dessa sua fala) sobrepondo ‘Ei’ (sonoridade inicial da interjeição anterior, em “3-A” = Eeeeih! Eeeeih!) a ‘ôoh’, compondo sua fala inicial, em 1-M, com Êêi + ooh !, ou seja, 1-M: Êêiooh ! ôoh. Nessa fala de Mozer, pode-se considerar que ele incorpora fragmento acústico da fala de “A”, sobrepondo Eeeeih + ô, podendo ser considerado como uma ancoragem inicial na fala da cuidadora para, em seguida, colocar-se na sua fala = Êêiooh! Ooh! .

Nesse momento, Áurea não demonstra oferecer atenção a Mozer e se mantém falando com outras crianças, fazendo, assim, com que ele chame a atenção dela gritando,

olhando e posicionando o objeto no ouvido, como pode ser observado nas falas 4-A e 5-A intercaladas por 2-M, como segue:

4-A: *Quando você vem com essa garrafa
já fazendo assim (levanta o braço) heim!?*
(0:18:58)

*Mozer se posiciona mais atrás dos outros meninos convocando a atenção dela, colocando uma parte do pato no ouvido, gritando e olhando para ela, como segue:

2-M: *Aah! Ôoh!!! ooh!!!*
(0:19:01)

**“A” interpretando o grito e gesto de Mozer como uma possibilidade de uma brincadeira, coloca, inicialmente, a mão no ouvido e depois o seu aparelho telefônico celular (que estava pendurado no seu pescoço) e diz:

5-A: *Alôooo ! alôoo ! Por favor eu queria
falar com Mozer ...
Alôoo ! Tudo bom Mozer?
Alôooh !!*
(0:19:04)

*Mozer permanece com uma parte do pato no ouvido, dando continuidade a brincadeira. O menino “K” se aproxima, ficando do lado direito de Áurea, quando então, ela deixa de olhar para Mozer e vira o rosto para o lado direito, em direção a “K”

Como pode ser observado acima, Mozer, colocando-se de frente para Áurea, grita para chamar sua atenção, convocando-a em 2-M: *Aah! Ôoh!!! ooh!!!*. Por sua vez, Áurea interpreta o grito de Mozer, o qual, junto com o seu gesto de colocar uma parte do brinquedo no ouvido, leva-lhe a dar sentido ao grito e gesto de Mozer como se ele estivesse falando ao telefone e, desse modo, ela contextualiza esses fragmentos de expressões de Mozer em uma brincadeira de falar ao telefone, como pode ser observado em 5-A.

A seguir, poderão ser notadas situações de fala que indicam a primeira posição proposta por De Lemos (2002), como segue:

10-A: *Alôo !*
(0:19:35)

* Mozer empurra “K e toma-lhe o lugar ficando, assim, junto de Áurea, chamando novamente a atenção para ele. Nesse momento, “A” dirige o seu olhar para Mozer que, por sua vez, lhe sorri com alegria.

* Mozer com uma peça do pato no ouvido fica olhando para ela.

3-M: *Ôoh!*
(0:19:35)
11-A: *Alôo !*
(0:19:36)

4-M: *Ôoh!*
(0:19:37)

* Áurea continua estimulando a brincadeira.

12-A: *Por favor eu queria
falar com Mozer ...*
(0:19:37)

* Mozer vibra com a brincadeira, olhando e sorrindo para ela. Enquanto isto, "P" coloca um objeto azul no ouvido, olhando a cena em que Mozer responde a convocação de Áurea.

13-A: *Mozer tá aí, tá?
Alôo !*
(0:19:40)

(...)

15-A: *Como vai Mozer? Tudo bom?
Alô.*
(0:19:50)

* Mozer segura a mão que ela lhe oferta cumprimentando-a e diz:

5-M: *Ôh!*
(0:19:54)

* Áurea balança a cabeça, como se estivesse ouvindo um relato de Mozer pelo telefone, falando:

16-A: *Anh, hran, ..ahn.*
(0:19:55)

* "P" grita e uma outra criança chega perto. Ela encerra a brincadeira, fazendo gestos de beijos e dizendo:

17-A: *Até, ... até ...
Tchau, até, ... até, ...tchau !
Já vou, um beijo. Até outro dia.
Tchau !*
(0:20:00)

* Ela se despede e Mozer bota a mão na boca, como se estivesse retribuindo os beijos dela.

Na primeira posição, a fala da criança dependerá do reconhecimento que a interpretação do adulto lhe fornecerá. Assim, esta posição estrutural constitui-se numa condição de dependência/alienação da criança à fala do outro, ou seja, de uma situação de espelhamento à fala do outro - (10-A - 3-M; 11-A - 4-M).

O reconhecimento pelo outro (agente da função) promove a movimentação das "repetições", caracterizando a situação de "diálogo" (processo discursivo). Desta forma, o segmento recortado da produção verbal da criança aparece na fala da cuidadora, para, logo depois, deslizar novamente para a criança, testemunhando uma "circulação" ou um

“deslizamento” destas “repetições” (12-A;.13-A; 15-A; 5-M; 16-A; 17-A), sustentando a criança na língua.

Contudo, é importante destacar que, nesta *primeira posição estrutural*, a incorporação de fragmentos da fala do adulto à fala da criança e vice-versa não se trata de mera reprodução, já que há uma diferenciação entre a fala da cuidadora e a fala da criança quanto ao sentido destas palavras repetidas. Assim, não há, realmente, uma coincidência entre a fala da criança e a fala da cuidadora. Aqui, desta forma, já emerge a **separação**, enquanto contraparte da **alienação**, como também, pode ser observada na seqüência abaixo:

(0:20:09)

A Cuidadora “A” retoma a brincadeira do telefone com as crianças, após ter realizado outras brincadeiras anteriores. Mozer, depois de diblar as outras crianças, consegue ficar ao lado de Áurea e pegar o telefone que está pendurado no pescoço dela.

(0:24:00)

*Mozer se aproxima pega o suporte do telefone e diz:

6-M: Öôô? Ôoo !

(0:24:01)

18-A: Alô

(0:24:02)

* Mozer, com sua outra mão, continua segurando um outro brinquedo (o pato). Assim, a criança consegue exclusiva atenção de “A”. Contudo, ele ainda permanece numa posição em que fica de lado para “A”, o que não lhe permite olhar diretamente para ela.

7-M: Öôô? Ôoo !

(0:24:03)

19-A: Oi.

(0:24:04)

8-M: Oiii

(0:24:05)

20-A: Tudo bom?

Diga: “Tudo bom”

(0:24:07)

9-M:: Bô

(0:24:01)

A criança, enquanto sujeito falante, emerge na relação entre a sua fala e a fala do outro; emerge no intervalo entre os significantes do outro (18-A - 7-M; 19-A - 8-M; 20-A - 9-M).

Em continuidade às brincadeiras do telefone, Áurea passa a falar sobre as cores, tentando iniciar nova brincadeira com quadrados de plástico coloridos. Ela se coloca numa posição de educadora, no sentido de ensinar as cores para as crianças, relacionando o estímulo visual das cores dos objetos com o nome dessas cores, diferenciando-as entre si. Essa estratégia de trabalhar educacionalmente as cores, através de brincadeiras, é utilizada de forma sistemática e, por essa razão, se repete algumas vezes nessa brincadeira com quadrados de plástico coloridos.

A seqüência abaixo assinala esse início de mudança de tipo de brincadeira, com relação a qual, surgem algumas análises e comentários.

21-A: *Como vai você? Você viu o dado azul?*
(0:24:11)

*Mozer fica parado com o telefone no ouvido, acompanhando a brincadeira. Nesse momento outra criança ("P") que está ao lado dele responde à Áurea, dizendo:

2-"P": *Zul*
(0:24:15)

22-A: *Azul?*
(0:24:16)

* Ao escutar a palavra azul pela segunda vez, Mozer dirige rapidamente o olhar para a "A" e em seguida volta à posição anterior.
"P" responde novamente:

3-"P": *Zul*
(0:24:18)

23-A: *Ah, não é azul não, é amarelo.*
(0:24:18)

* "P" diz, como segue:

4-"P": *Amaelo*
(0:24:22)

* Logo após "P" falar 'Amaelo', Mozer dirige o olhar para o baú de brinquedos localizado distante de onde se encontravam, indicando que os dados se encontram lá.

24-A: *Amarelo. É amarelo?*
(0:24:23)

* Mozer responde:

10-M: *Elo.*
(0:24:24)

25-A: *É amarelo.*
(0:24:26)

* Mozer responde:

11-M: *Vebêlho.*
(0:24:28)

* Mozer solta, vagarosamente, o telefone celular e aponta para um baú de brinquedos, localizado do outro lado, na frente da cama a qual se encontra. Sua reação parece responder a uma demanda iniciada por "A", de maneira que Mozer se posiciona como aquele que pode lhe dar o objeto procurado.

Áurea começa a perguntar sobre os dados coloridos, nomeando algumas cores dos dados, sem ainda estar com os objetos à mão, pois estes se encontram na caixa ou baú de brinquedos do lado oposto em que se encontra dentro do dormitório.

Em 21-A, ela pergunta se as crianças viram o dado azul, ao que "P", outra criança que está próxima a Mozer, responde em 2-"P": *Zul*. Isto faz com que "A" solicite confirmação, logo em seguida, repetindo "*Azul*" em tom de pergunta e re-colocando o termo de forma completa = '*azul*' e não '*zul*' como foi repetido por "P". Contudo "P" repete '*Zul*'. No momento seguinte, Áurea passa a perguntar por um dado de outra cor - o "amarelo".

Novamente, há o movimento semelhante de confirmação e correção de Áurea com relação à fala de "P", em 23-A; 4-"P"; 24-A. Entretanto, quem responde a "A" depois de 24-A é Mozer, que vinha acompanhando as falas de "A" e de "P". Desta forma, ele responde em 10-M: "*Elo*", sendo interessante notar que, de forma semelhante a "P" nas falas anteriores, ele repete o final da produção acústica da palavra falada por "A", caracterizando uma posição de espelhamento.

Nesse caso, especificamente, ele reproduz o final da palavra "*Amarelo*", ou seja, ele fala "*Elo*" e também Áurea, de modo semelhante as respostas dadas a "P", novamente

pede confirmação da fala da criança, corrigindo-a, ao mesmo tempo, com o produção sonora completa (“*Amarelo*”).

A partir de 11-M, curiosamente, Mozer não mais responderá de forma semelhante a fala anterior de Áurea e irá repetir, insistentemente, a palavra “*vermelho*”, diferente, portanto, de “*amarelo*”, falada também, repetidamente, por Áurea, como pode ser observado na seqüência que segue e sobre a qual serão feitas algumas reflexões mais adiante.

25-A: *É amarelo.*
(0:24:26)

* Mozer responde:

11-M: *Vebêlho.*
(0:24:28)

* Mozer solta, vagarosamente, o telefone celular e aponta para um baú de brinquedos, localizado do outro lado, na frente da cama a qual se encontra. Sua reação parece responder a uma demanda iniciada por “A”, de maneira que Mozer se posiciona como aquele que pode lhe dar o objeto procurado

26-A: *Aonde é que tá o amarelo?*
Tá onde?
(0:24:29)

* Mozer aponta novamente, de forma segura, para o baú de brinquedos e fala:

12-M: *Vebêlho.*
(0:24:31)

* Áurea continua a convocar as crianças perguntando:

27-A: *Tá aonde o amarelo?*
(0:24:32)

* Mozer continua a indicar onde está o dado procurado e responde novamente

13-M: *Vebêlho.*
(0:24:33)

28-A: *Vá buscar o amarelo pra tia “A”, vá.*
Vá pegar o dado amarelo.
(0:24:34)

* Mozer retoma o telefone celular e o leva ao ouvido, de maneira a se despedir de “A” para ir buscar o objeto pretendido ao mesmo tempo em que finaliza a brincadeira do telefone.

29-A: *Diga: “Já vou buscar. Tchau”.*
(0:24:38)

* Mozer se vira rapidamente para buscar o dado procurado e perde o equilíbrio, levando uma queda leve. Ao levantar, dirige o olhar para “A” esperando assim, a

confirmação de que tudo está bem e que pode prosseguir em sua busca.

30-A: *Cuidado, fica em pé. Tchau.*

Vá buscar o amarelo.

(0:24:40)

* Mozer assimila/compreende a solicitação de “A” e vai até o baú de brinquedos, respondendo

14-M: *Ba*

(0:24:43)

31-A: *É.*

(0:24:45)

É possível observar que Mozer, diferente de como vinha interagindo anteriormente, passa a não escutar a fala de “A”, (em 25-A, 26-A, 27-A, 28-A), repetindo o significante “vermelho” = (“*vebêlho*”), pelo fato de não haver de sua parte qualquer indicação de ancoragem ou espelhamento imediato na fala de “A”, bem como não haver correção ou mudança na sua fala, como pode ser assinalado em 11-M, 12-M e 13-M.

Assim, pode ser considerado que Mozer encontra-se sendo levado pela língua, revivenciando brincadeiras anteriores que lhes estabeleceram o significante vermelho (“*vebêlho*”) como uma marca acústica significativa, sem, entretanto, estabelecer-se para ele, como um conceito definido de uma qualidade de cor, dentre outras classificações de percepções visuais de cores em objetos.

O que ele relaciona a esta discriminação acústica do significante “*vebêlho*” é o contexto da brincadeira, ou seja, pegar objetos dentro do baú ou caixa de brinquedos e não a definição da relação de cores com objetos em si, ou ainda, a discriminação relacional das cores. Este fato pode remeter a um espelhamento diferido – pelo fato de ele retornar ao resto metonímico de uma cena anterior. Portanto, a linguagem está em funcionamento, através do movimento de deslocamento metonímico.

Este fato será possível de ser assinalado mais claramente, nas seqüências de falas seguintes, sobre as quais serão feitas análises e comentários.

15-M: *Vê – vê - meelho !*

(0:24:56)

* Mozer se aproxima do baú e olha para o seu interior, que está repleto de brinquedos.

32-A: *O amarelo tá aí, é? O amarelo tá ai dentro?*
(0:25:00)

16-M: *Vebêlho!*
(0:25:02)

33-A: *Tá ai dentro?*
(0:25:04)

* Mozer balança a cabeça positivamente. Áurea fala com outra criança, enquanto Mozer se encontra ao lado do baú, olhando para ela.

34-A: *Amarelo, não. O dado amarelo tá ali dentro. Vamos buscar o dado amarelo pra tia Áurea.*
(0:25:06)

* "A" se preparando para ir em direção ao baú, continua falando para as outras criança que ainda estão próximas a ela.

35-A: *Alô!*
Ah, tá ... agente vai pegar o dado amarelo
.... bora buscar o dado amarelo
(0:25:12)

* Ao mesmo tempo em que fala para as crianças vai se dirigindo para a caixa de brinquedos. Mozer continua ao lado da caixa olhando para ela.

17-M: *É bêlho*
(0:25:18)

36-A: *Você viu o dado amarelo ai dentro?*
(0:25:20)

* Correspondendo a expectativa de Mozer, finalmente, "A" chega ao seu encontro no baú de brinquedos, juntamente com outras crianças.

37-A: *Será que tá aqui dentro minha gente?*
(0:25:25) *Tem tanta coisa aqui dentro desse baú,*
que a gente não sabe mais nem se o
dado amarelo tá aqui, né?
Cadê o dado amarelo?
(0:25:50) *Cadê o dado amarelo?*

* "A" inicia a procura do dado amarelo e começa a tirar alguns outros brinquedos de dentro do baú. Enquanto isso, as crianças permanecem ao redor do baú e dirigindo o olhar diretamente para ela.

38-A: *Um velocipi... Cadê?*
Eita! Acheeeeii! o dado amarelo!
Quem quer o dado amarelo?
(0:25:56)

*Ao encontrar dois dados amarelos encaixados um ao outro, "A" separa as peças e oferece uma à Moises e outra a "P" que se encontra ao seu lado.

39-A: *Tome !*
(0:26:00)

* Mozer e "P" pegam os dados oferecidos

40-A: *Agora eu vou pegar o ... ver-me-lho!*
(0:26:02)

* Mozer estende o braço a fim de receber o outro dado encontrado, mesmo estando com o dado amarelo e um outro brinquedo em suas mãos. Ele demonstra interesse não só nos brinquedos que lhe são oferecidos, mas na atenção que a "A" lhe dá além de se colocar como aquele que atende às expectativas instigadas por "A"

18-M: *Vê bê melho !*
(0:26:06)

41-A: *Ver – me – lho*
(0:26:08)

* "A" responde a Mozer, repetindo o que ele falou, ratificando e corrigindo a sua fala.

42-A: *Agora eu vou pegar o ... eita!, outro ver-me-lho.*
Eita! Outro vermelho.
(0:26:11)

19-M: *bêmeelho!*
(0:26:17)

* Mozer grita e estende uma das mãos que está segurando o dado amarelo e o dado vermelho que foram antes recebidos.

43-A: *Vermelho.*
(0:26:19)

20-M: *Vebeeeelho!*
(0:26:20)

44-A: *Ver – me – lho!*
(0:26:22)

* Apesar de Mozer ter levantado o braço em sua direção, Áurea entrega este dado vermelho, a uma outra criança. Em seguida ela pega um outro dado no baú e diz:

45-A: *E esse é o ... a-ma-re-lo!*
A-ma-re-lo!
(0:26:24)

Em 15-M (*Vê – vê - meelho!*), Mozer passa a falar enquanto se encaminha para o baú de brinquedos, sendo interessante notar que ele fala dirigindo-se a outra criança que se

encontra próxima ao baú, acrescentando ainda que a sua fala demonstra uma entonação de júbilo, se expressando com ênfase! Demonstrando, assim, que se trata de uma brincadeira ou atividade que lhe proporciona alegria e prazer.

Em 32-A, 34-A, 35-A, 36-A, 37-A, Áurea continua a perguntar pelo “amarelo”, ao que Mozer responde em 16-M: *Vebêlho!* e em 17-M: *É bêlho*. A partir de 40-A, é que Áurea fala “*vermelho*”, de forma bem pausada e com ênfase na pronúncia, procurando deixar bem clara e explicitada a sonoridade considerada correta para a palavra “*vermelho*”. Nesse momento, confirma as falas de Mozer, ao mesmo tempo em que tenta corrigir a pronúncia da palavra com ênfase, para que a correção seja notada pela criança.

Na fala seguinte de Mozer ele diz em 18-M: *Vê bê melho !* realizando uma produção mais completa com relação as suas falas anteriores. Contudo, em 19-M e 20-M, novamente ele passa a não escutar a fala de “A”,(em 42-A, 43-A, 44-A) no sentido de fazer correções, pelo fato de não haver de sua parte qualquer indicação de correção de sua fala, em resposta a fala recortada de “A”, que tentou corrigi-lo.

Estes aspectos assinalados, que indicam um funcionamento lingüístico característico da primeira posição estrutural definida por De Lemos (2002), expressando, ainda, uma situação de espelhamento diferido. Entretanto, logo após a essa seqüência de falas referida, surgem *produções lingüísticas estranhas*, que evidenciam indícios de um entrecruzamento de cadeias significantes, característico da segunda posição estrutural. Contudo, não se pode afirmar pelo que esses dados apresentam, através dos enunciados insólitos, que ele tenha entrado na segunda posição estrutural, conforme proposto por De Lemos (2002). Seguem abaixo as referidas falas de Mozer para comentários e análises posteriores.

(...)

49-A: *Deixa eu ver se eu acho mais!*
Bora ver! Bora ver se esse baú é mágico!
Bora ver se sai coisa daqui de dentro, minha gente.
O baú mágico que tem vários dados coloridos!
Eita, achei outro!
 (0:26:50)

21-M: **Pêpê ô pópóro**
(0:27:08)

50-A: *Esse não é vermelho não.*
Esse é que cor?
La-ran-já!
(0:27:10)

22-M: *á - anja.*
(0:27:15)

(...)

56-A: *E saiu o quê, agora?*
Outro amarelo.
(0:27:50)

25-M: *Pê*
(0:27:53)

57-A: *Outro amarelo pra Cezinha*
Prá "C"
(0:27:55)

26-M: *Pê pê mêelho*
(0:27:56)

58-A: *Outro a ...?*
(0:27:58)

27-M: *Pu pêelho*
(0:27:60)

59-A: *amarelo ...*
(0:28:02)

28-M: *Permelho !*
(0:28:04)

60-A: *Não tem mais outro vermelho.*
Bora ver se tem um vermelho?
Peraí, deixa eu ver se tem vermelho.
(0:28:06)

*Mozer se encontra afastado, um pouco mais atrás das outras crianças e, assim que ela mostra o dado novo, ele fala:

* Mozer olha fixamente para a "A" e diz:

**"A" retira um dado amarelo da caixa e se prepara para dar a uma outra criança.

* Mozer novamente parece frustrado por não ter recebido o brinquedo de então. Sua expressão aparenta certo desapontamento.

* Mozer nesse momento fala o seguinte:

**"A" dando sentido à fala de Mozer, lhe responde e volta a mexer no baú de brinquedos.

* “A” encontra outro brinquedo e o mostra para as crianças.

61-A: *Eita, achei uma mina!*
Achei o verde!
 (0:28:15)

*Mozer olha para ela e diz:

29-M: *Pi – per – dêdi !*

Torna-se curiosa a fala de Mozer em **21-M: *Pêpê ô pópóro***, por se tratar de uma fala com pouca ou quase nenhuma similaridade das falas imediatas anteriores, dele, de “A” ou de outras crianças, tratando-se de uma produção “*estranha*”. Poderia estar relacionada à fala anterior de “A” em 49-A, quando o termo “*Bora ver! Bora ver, Bora ver,*” foi repetido três vezes, enfatizando a sonoridade “**Bó**” ou “**ó**”, fazendo com que se abrissem cadeias semelhantes com a sonoridade de “**ó**”. Entretanto, não se pode afirmar esta relação com segurança.

Mesmo assim, pode-se considerar que esses *enunciados insólitos* que emergiram na fala da criança, se apresentam como produções de “*formações estranhas*”, diferentes da repetição (imediate ou diferida) do enunciado do outro, como na primeira posição estrutural. Embora não se possa afirmar com firmeza que essas formações estranhas se tratam de entrecruzamentos de estruturas lingüísticas (manifesta e latente), em razão de não haver uma massa significativa de outros dados que consolidem essa afirmação, não se pode também negar a presença dessas *formações estranhas*, que podem revelar indícios de manifestações típicas da segunda posição estrutural. Estas formações estranhas podem ser notadas também em 25-M, 26-M, 27-M, 28-M, culminando em 29-M com ***Pi– per – dêdi !***, de modo tão significativo quanto em 21-M.

Portanto, neste segundo episódio, é possível assinalar a predominância da primeira posição estrutural nas seqüências de falas, através da freqüente ocorrência do fenômeno de espelhamento, que, por sua vez, se apresentou sob a forma de espelhamento imediato e espelhamento diferido. Contudo, além destas situações de espelhamento, foi também

significativo notar a presença de formações estranhas, que foram referidas no parágrafo anterior.

Outro aspecto relevante para ser assinalado é aquele que se refere à “*função materna*” relacionada a esta posição de espelhamento. Este fato pode ser notado quando, por exemplo, Áurea ao atender o chamado de um grito de Mozer, passa a operar a “*função materna*”, interpretando esse grito que, junto com o gesto da criança de colocar uma parte do brinquedo no ouvido, leva-lhe a dar sentido ao grito e gesto, como se ele estivesse falando ao telefone. Desse modo, ela contextualiza esses fragmentos de expressões da criança em uma brincadeira de falar ao telefone, como pôde ser observado em 5-A. Como foi dito antes, na primeira posição, a fala da criança dependerá do reconhecimento que a interpretação do adulto lhe fornecerá, tal reconhecimento indica, portanto, neste momento, o exercício da função materna pelo *outro/Outro*.

O reconhecimento pelo outro (agente da função) promove a movimentação das “repetições”, caracterizando a situação de “*diálogo*” (processo discursivo). Desta forma, o segmento recortado da produção verbal da criança aparece na fala da cuidadora, para, logo depois, deslizar novamente para a criança, testemunhando uma “*circulação*” ou um “*deslizamento*” destas “*repetições*” (12-A;.13-A; 15-A; 5-M; 16-A; 17-A), sustentando a criança na língua.

Neste ponto, concluem-se as análises e discussões do segundo episódio, passando, a seguir, a serem feitas algumas reflexões acerca do terceiro e último episódio selecionado.

TERCEIRO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 27/06/2008. Nesta data Mozer encontrava-se com 02 (dois) anos e 04 (quatro) meses de idade.

Neste episódio, durante os registros videofonográficos, Mozer estava acompanhado por Áurea e por uma psicóloga da “Casa de Carolina” que vem lhe assistindo, com o objetivo de prepará-lo psicologicamente para a sua iminente transferência para a “Casa da

Madalena”, - sendo que esta última é outra unidade institucional onde ocorre a adaptação da criança com os casais que já foram selecionados e estão legalmente habilitados para adotá-las.

Estes últimos registros, focalizando Mozer, permitiram que fossem indicadas significativas mudanças qualitativas no seu dinâmico processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva, principalmente, naquilo que se refere a uma maior autonomia da sua própria fala em relação à fala do outro.

Desta forma, nota-se que não há uma grande dependência/alienação da sua fala à fala do outro – tornando-se mais visível a diferenciação como contraparte da alienação - assinalando, dessa maneira, o fato de ele ter alcançado um posicionamento subjetivo de maior autonomia com relação ao outro.

Assim, está mantendo, nesse momento, uma posição subjetiva mais nítida de diferenciação em relação ao outro, ou seja, indicando uma certa posição de alteridade nos processos discursivos enquanto sujeito falante, como poderá ser observada nas análises e comentários realizados a seguir.

Mozer encontra-se no pátio brincando de montar um cavalinho de madeira (brinquedo feito de cabo de vassoura, com uma cabeça de cavalo de plástico enfiada numa das pontas, com um cordão – cabresto – amarrado ao redor do pescoço do cavalo e, na outra ponta, duas rodinhas de plástico presas no cabo de madeira). Nesse pátio, além de Mozer, também se encontram outras crianças brincando. Ao notar o pesquisador (“P”) filmando, Mozer se aproxima dele e, montado no cavalinho, fica olhando para a câmera, quando então Aúrea lhe pergunta:

1-A: *Tu lembra dele Mozer?*
Heim?
(0:00:22)

1-P: *Tudo bom?*
(0:00:24)

2-A: *Fernando !*
(0:00:25)

*Mozer se aproxima do pesquisador, olhando para máquina filmadora ...

2-P: *Tu tá... tá menos galego, é?*
Tu era mais loiro, não era? Heim?
(0:00:28)

*Mozer aponta para a câmera e pergunta:

1-M: *É quê isso?*
(0:00:32)

3-P: *Heim?*

(0:00:33)

2-M: *É quê isso?*

(0:00:34)

4-P: *Isso é .. é ..*

pra filmar?

(0:00:35)

* Mozer começa a mexer no cordão do pescoço do cavalo e diz:

3-M: *Han?*

(0:00:38)

5-P: *É ... como uma câmera.*

(0:00:39)

3-A: *Tás vendo como ele ta falando, Fernando?*

Pelo que os dados indicam, Mozer demonstra ter desenvoltura própria para explorar de forma autônoma, dentro do seu espaço perceptual e de possibilidades de mobilidade, os novos objetos e interagir com pessoas que o circundam. Ao que parece, mantém certa autonomia com relação ao outro e interage de forma pró-ativa, como pode ser observado quando pergunta ao pesquisador (1-M: *É quê isso?*; 2-M: *É quê isso?*) acerca do objeto (câmera filmadora) que lhe causa curiosidade, como assinalado na seqüência de falas acima descrita:

Desde logo, pode-se notar que há pouca ancoragem na fala do outro, embora isto não expresse uma saída da primeira posição estrutural, porém uma mudança de posição, dentro do próprio espelhamento, em relação ao que foi destacado no episódio anterior (segundo episódio).

Como pode ser observado, Mozer formula uma pergunta (1-M: *É quê isso?*), a qual inicialmente não foi compreendida por "P" (3-P: *Heim?*) e, diante da interrogação deste, ele formula novamente a pergunta (2-M: *É quê isso?*), insistindo em satisfazer sua curiosidade, mantendo-se de forma pró-ativa no processo discursivo.

Ao perceber a curiosidade de Mozer com relação à máquina, “P” mostra o objeto com maior proximidade e explora a possibilidade de permitir que Mozer veja sua própria imagem no visor da máquina, como segue:

6-P: *Oh!*
Tô
oh! ... Tu aqui!
 (0:00:43)

*Mozer continua montado no cavalinho e se aproxima mais ainda, indo em direção ao pesquisador, olhando para a máquina.

7-P: *Fica longe, assim, pra ver.*
 (0:00:46)

* “P” faz um giro de 360º no visor externo da câmera, para que a imagem produzida pela máquina naquele momento fosse visualizada por Mozer.

8-P: *Tás vendo?*
Quem é esse?
 (0:00:49)

*Ele se afasta um pouco mantendo o olhar para o visor da câmera.

4-M: *Mozer !*
 (0:00:51)

Após a imagem de Mozer ser reproduzida no visor da máquina, Ihe foi perguntado quem é que ele está vendo e ele respondeu falando seu próprio nome - ”*Mozer*”- Desta forma, ele não se identifica ainda como sendo “sou eu”, mas está se nomeando como uma terceira pessoa. Isto pode se tornar significativo ao ser considerado em conjunto com as falas da seqüência de 14-A até 10-M, as quais constituem uma situação semelhante, em que Mozer, nesse segundo momento, refere-se, também, a sua imagem reproduzida no visor da máquina como um terceiro indefinido, denominando-se como ”*o menino*”, conforme registrado em 9-M, dentro da seqüência abaixo:

14-A: *Oh, ... Mozer !*
 (0:02:31)

*Mozer não olha para Áurea e nem Ihe responde. Ele fica parado em frente a câmera, vendo sua própria imagem e diz:

9-M: *É o menino!*
 (0:02:33)

15-A: *É o menino ?!*
 (0:02:35)
 1-2-P: *É o menino?*
 (0:02:36)

16-A: *Como é o nome desse menino ?!*
(0:02:37)

10-M: *Mozer !*
(0:02:39)

Após Mozer denominar-se de “*menino*” (9-M), Áurea perguntou-lhe: “*menino?*”(15-A), enfatizando, assim, o significante ‘*menino*’, indagando o nome deste menino, ao que “M” respondeu em 10-M com seu próprio nome: “*Mozer*”.

Estas seqüências de falas, como descritas anteriormente, remetem a uma consideração sobre a vivência do “*Estádio do Espelho*” (que já foi explicado no capítulo 3, tópico 3.2.2.) que permite à criança assumir uma imagem especular refletida pelo *outro/Outro*.

A assunção dessa imagem especular pela criança, como já foi dito, só pode ocorrer se houver um *outro/Outro* que ratifique essa operação psíquica – “*Este é você!*” - Essa imagem é construída pelos significantes que lhe são ofertados, e com os quais a criança vai se servir para se reconhecer. Áurea ao perguntar em 15-A: *É o menino ?!* e em, 16-A: *Como é o nome desse menino ?!*, provoca-o a dizer onde ele se encontra: - no significante fundamental “*Nome Próprio*”, o qual é catalizador dos significantes relacionados a sua identidade enquanto sujeito. Esta mobilização de Áurea para provocar em Mozer a assunção do seu “*Nome Próprio*”, indica que ela está operando a “*função materna*”.

Desta forma, constitutivamente é no outro e pelo outro que os olhares, os gestos, as vocalizações da criança são recebidos como demandas e são atendidas por este. O *outro/Outro* lhe revela sentido, fornecendo-lhe sustentação simbólica. “Esse movimento identificatório⁶³, ou seja, a forma mais originária de vínculo afetivo poderia ser resumida

⁶³ “Conforme os atributos desse lugar poder-se-ia falar em: ***Identificação Imaginária*** – seria um tipo de processo no qual o *eu* se alienaria na imagem refletida pelo outro em uma relação dual/especular. Melhor dizendo, esse tipo de identificação se constituiria no momento em que o sujeito assumiria sua condição imagética, concebida por Lacan, como pedra fundamental da instalação do *eu* (...). Nesse momento especular, a criança se subjugaria a uma imagem que lhe permitiria reconhecer-se, apesar de não ser ela própria;” (CARVALHO, G. M. M. & GUERRA, A. G., 2006)

como sendo a marca fundante de um novo lugar, isto é, o nascimento de uma nova instância psíquica” (CARVALHO, G. M. M. & GUERRA, A. G., 2006, grifos nossos).

Pode-se dizer que, pelo fato de Mozer não explicitar diretamente em sua fala, a afirmação/confirmação: “*sou eu*”, mas sim se denominar pelo nome ou pelo significante ‘*o menino*’, como se fosse um terceiro, pode-se pensar que ele ainda se encontra neste processo de constituição subjetiva – que é a *encruzilhada estrutural* denominada de o ‘*estádio do espelho*’ – que implica na assunção de uma carapaça imaginária - “*Eu*” – lugar de onde marcará para sempre a sua condição de desconhecimento, característica do “*Eu*” (*moi*).

A assunção pela criança do seu corpo enquanto totalidade unificada é decorrente da sustentação dada a este acontecimento pelo desejo do *outro/Outro*, sendo este fato caracterizado como uma questão central relativa ao ‘*estádio do espelho*’. Desse modo, é interessante assinalar a relação que a criança faz do seu corpo frente ao outro e seu posicionamento no espaço, como pode ser observado dentro da seqüência de falas abaixo:

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5-A: <i>Ei, ei, ei, pera ... Mozer/
Esse cavalo vai passear aonde?</i>
(0:01:55)</p> | <p>*Mozer volta a montar no cavalinho e sai correndo, quando passa por perto de Áurea, ela fala:</p> |
| <p>5-M: <i>Ali !</i>
(0:01:59)</p> | <p>*Mozer pára de correr e se aproxima de Áurea e da psicóloga que se encontram em pé no pátio. “M” responde apontando para a direção do local</p> |
| <p>6-A: <i>Vai passear ali no pátio é?</i>
(0:02:00)</p> | <p>*Ele olha para o local indicado, balançando a cabeça positivamente.</p> |
| <p>7-A: <i>Tu vais levar ele para passear?!</i>
(0:02:02)</p> | <p>*Mozer balança novamente a cabeça de modo positivo em resposta à “A”, que por sua vez, volta a lhe fazer perguntas, conversando com ele.</p> |
| <p>8-A: <i>E cadê o olho do cavalo?</i>
(0:02:04)</p> | |
| <p>6-M: <i>Tá qui !</i></p> | |

(0:02:06)

*Mozer volta seu olhar para a cabeça do cavalinho de plástico e, procurando o rosto do cavalo, mostra o olho como foi solicitado por Áurea.

9-A: *Meu Deus do céu !*

O olho do cavalo parece com o teu olho?!

(0:02:07)

* Mozer continua explorando o rosto do cavalo.

10-A: *Hein ?*

(0:02:10)

* Mozer levanta o rosto e olhando para Áurea diz:

7-M: *Tem boca, ele!*

(0:02:12)

**"A" responde fingindo estar surpresa

11-A: *Ele tem uma boca?*

Ai, meu Deus do céu ! E essa boca?

Será que essa boca morde?

(0:02:13)*Mozer após passar a mão na boca do cavalo, responde afirmativamente, balançando a cabeça, respondendo à Áurea, passando a olhá-la.

Áurea procura reforçar o sentido da brincadeira de Mozer –“*cavalgar um cavalo (verdadeiro!), passeando pelo pátio*” -, como pode ser assinalado na seqüência 5-A ; 5-M , 6-A e 7-A. Ela enfatiza o significante “*cavalo*” e, de modo lúdico, considera o pequeno cavalinho feito de cabo de vassoura, como se fosse um animal verdadeiro com olhos que enxergam! - olhos parecidos com os olhos de Mozer (8-A ; 6-M , 9-A e 10-A) – Ao que Mozer dá continuidade a brincadeira, mostrando o olho do cavalo, em resposta.

Logo em seguida – atendendo a demanda de Áurea – Mozer afirma em 7-M que o cavalo tem boca e Áurea responde, fazendo uma convocação ao que está na ordem de um *corpo pulsional*, em que a boca está relacionada a um *modo de relação objetal* - comer / ser comido / incorporar / morder / devorar e, em tom de espanto, mistério e medo na sua voz, ela pergunta:

11-A: *Ele tem uma boca?*

Ai, meu Deus do céu ! E essa boca?

Será que essa boca morde?

Áurea identifica e relaciona partes do corpo do cavalo –(os olhos) – com o corpo de Mozer, que, por sua vez, identifica no cavalo, outra parte do corpo –(a boca) - Este fato pode indicar que Mozer já identifica e sabe nomear as partes do corpo, pressupondo um domínio do esquema corporal, a partir de seu corpo que já foi esculpido simbolicamente por um

outro/Outro, no exercício da “*função materna*”, a qual, nesse momento, está sendo operada por Áurea, quando ela faz o mapeamento do corpo de Mozer.

Um outro aspecto interessante a ser assinalado, dentro da seqüência de falas apresentadas, é o que diz respeito ao meneio afirmativo de cabeça de Mozer em resposta às questões formuladas por “A” (6-A e 7-A), sendo este gesto interpretado por ela como transmitindo uma mensagem.

Pelo que foi analisado nesse episódio, destaca-se o que já foi referido com relação ao seu domínio de um esquema corporal (não é mais um corpo fragmentado) e o que isto remete a uma dimensão simbólica, possibilitando assinalar um deslocamento nas posições assumidas, tanto pela criança quanto pela cuidadora.

Portanto, para concluir, pode-se propor que este terceiro episódio indica um momento crucial da trajetória de Mozer como um sujeito capturado pela linguagem, já deixando transparecer que se coloca numa posição de interprete e, portanto, apresentando uma mudança na sua trajetória de infante à sujeito falante.

Entretanto, vale ressaltar que apesar de serem notadas mudanças qualitativas na posição subjetiva da criança, como descritas acima, ela ainda permanece na primeira posição estrutural, embora apresente diferenças qualitativas, dentro do próprio espelhamento, em relação ao que foi destacado no episódio anterior (segundo episódio).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi produzido com base no referencial teórico que contempla a linguagem enquanto estrutura, dentro do campo de saber da Lingüística Estrutural e da Psicanálise de linha francesa. Nessa perspectiva, a linguagem é tratada como uma ordem simbólica que é capaz de possibilitar a constituição de um ser falante, concomitantemente, a sua própria constituição subjetiva.

Para este estudo, foi adotado o quadro teórico do Interacionismo Lingüístico Estrutural proposto por De Lemos (2002), no qual podem ser destacados três pressupostos básicos:

1º) a singular característica '*linguageira*' do ser humano, ou seja, o estatuto de um *ser falante* peculiar ao sujeito (o '*outro*' e/ou a criança) dentro de uma comunidade lingüística que o reconhece e é reconhecida por ele.

2º) a articulação, ao mesmo tempo, entre língua e sujeito e,

3º) a função do '*outro/Outro*' como determinante e constitutiva do processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva da criança.

Na concepção de *língua enquanto constitutiva do sujeito*, o que prevalece é a proposição da ordem própria da língua (linguagem enquanto estrutura) que produz um deslocamento do indivíduo de uma condição de '*sujeito epistêmico*' (sujeito detentor de um saber prévio e anterior à linguagem e que dela se apropria para se comunicar) para a condição de um '*sujeito que se constitui na e pela linguagem*', portanto '*sujeitado*' a esta que lhe é anterior e constitutiva.

Desta forma, a língua se torna o lugar de constituição, tanto da fala da criança, quanto dela mesma e, assim, deixa de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera para se comunicar.

O 'outro' é considerado como o representante de um funcionamento lingüístico-discursivo (*Outro*) ao qual se encontra alienado e a criança passa a ser compreendida como capturada pela linguagem. Captura esta, que a coloca no processo de constituição enquanto sujeito falante, o qual, por sua vez, emerge através do efeito da sua relação com essa alteridade (*outro/Outro*). Desse modo, sujeito e linguagem/(*Outro*) não mais se separam, ou seja, o sujeito encontra-se, sempre, em posição na linguagem.

Nos estudos de De Lemos (2002) fica ressaltada a grande importância para a criança das interpretações e dos cuidados recebidos da mãe, os quais são fundamentais para o seu processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva. Contudo, mesmo que esta autora considere que o lugar ocupado pela mãe é um *lugar estrutural (Outro)*, podendo ser ocupado por outra pessoa que exerça essa função, em seus trabalhos e de seus colaboradores, geralmente, são levados em conta estudos com díades mãe/bebê, constituída pela mãe natural e seu bebê, havendo, assim, poucos trabalhos em que esse lugar estrutural venha a ser ocupado por outras pessoas que não sejam efetivamente a mãe da criança. Outrossim, pretende-se dar maior visibilidade a fenômenos da aquisição da linguagem de forma relacionada à constituição subjetiva da criança, segundo o ponto de vista da Psicanálise.

Estes aspectos acima referidos suscitaram o desejo de procurar ampliar a compreensão de como se estabelece esse processo de aquisição de linguagem/constituição subjetiva quando esse lugar estrutural (*Outro*) é ocupado por outra pessoa que não seja a própria mãe da criança, mas sim alguém que exerça a '*função materna*'. Além desse fato, destaca-se também o desejo de procurar levar em conta uma leitura interpretativa dos dados que contemple uma maior relação do processo de aquisição de linguagem, enquanto um fenômeno lingüístico, com o processo de constituição subjetiva, enquanto um fenômeno psicanalítico. Para tanto, a problematização deste estudo levou em consideração a situação em que ocorre uma ruptura nessa díade com afastamento entre a criança e a mãe e o

surgimento de um novo contexto para a criança, no qual ela passa a receber cuidados através de educador institucional, levantando, assim, as seguintes questões:

1 - Nos processos de interação entre as crianças e os *educadores institucionais*, como ocorre o processo pelo qual o *infans* é capturado pela linguagem e qual a importância *outro/Outro cuidador* nesse processo? Essa questão foi especificada pela seguinte: Nas interações entre criança e outro, pode o *outro cuidador* ocupar uma posição concebida como “*Função Materna*”?

2- Podem ser indicadas diferenças e/ou mudanças em posições estruturais da criança e do outro cuidador em relação à língua, considerando que o *lugar estrutural do Outro*, geralmente ocupado pela mãe – conforme proposto por De Lemos (1999, 2002) - passa a ser ocupado por um *cuidador institucional*?

Para abordar essas questões, este estudo privilegiou a proposta de que a trajetória lingüística da criança, enquanto sujeito, no seu processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva ocorre através das diferenças e/ou mudanças de posições subjetivas do *infans* (*enquanto colocado na condição de sujeito*) frente à língua (*Outro*), ou seja, a relação do sujeito com o campo do “*Outro*”.

Nos três episódios considerados para as análises foi indicada a importância do *outro/Outro cuidador* para a efetivação desse processo referido, na medida em que há indicações de que ele pode exercer a “*função materna*”, bem como as diferenças e/ou mudanças de posição subjetiva da criança e do cuidador frente à língua.

Vale notar que, no primeiro episódio, a importância do *outro/Outro cuidador*, destacou-se quando foi observado o processo pelo qual o ‘*infans*’ é capturado pela linguagem (primeiro objetivo) e que, durante esse referido processo, foi possível assinalar a indicação de que a cuidadora se encontrava, neste caso específico, *operando a função materna*, e assim, ocupando esse lugar estrutural do *Outro*.

Estes fatos se configuraram através dos fenômenos que emergiram nos turnos de falas da cuidadora, nos quais ela fala com e pelo infans, atribuindo-lhe uma fala, como se o

bebê já fosse um sujeito constituído, colocando-o num processo lingüístico-discursivo, ofertando-lhe uma posição subjetiva na interação lingüística, sustentando-o na língua.

Vale ressaltar que a *função materna* vivenciada pela cuidadora, enquanto agente dessa função, não se restringiu aos meros cuidados básicos com a alimentação, a higiene etc. Esses cuidados tiveram importância a partir do momento em que, através deles, foi possível efetivar uma implicação da *cuidadora* com a criança, que lhe possibilitou colocá-la, de forma singular, numa dimensão simbólica, em consonância com sua própria constituição e dinâmica psíquicas de ordem inconsciente. Assim, se estabeleceu um vínculo que possibilitou veicular a criança na economia dos seus desejos.

Foi por essa via de identificações com o bebê, bem como pela falta constitutiva do *outro/Outro*, que o *infans* *fisgou* e foi *fisgado* por este sujeito cuidador que, conforme indicações, operou a '*função materna*'. Contudo, vale ressaltar que essa assunção pela cuidadora da '*função materna*', aqui referida, não é uma regra geral e nem sempre ocorre situação semelhante com todas as cuidadoras a que se vier referir. Portanto, algumas são apenas funcionárias de uma instituição, na qual exercem o trabalho de cuidar de crianças, enquanto que outras, de forma especial, são "*funcionárias da língua*", atuando em função do desejo na função de maternar.

No que diz respeito ao modo como ocorreu a captura do '*infans*' pela linguagem, foi possível observar que a criança, no início de sua vida, é um corpo (organismo) sobre o qual se fala, ou seja, é um corpo falado pelo *outro/Outro*, posto que devido à prematuridade humana, ainda não se constituiu como sujeito falante. Foi através desse *outro/Outro* que essa trajetória de uma condição de *não falante* para um ser *falante*, ou da condição de um corpo biológico (dimensão do registro do real) para um *corpo pulsional* (corpo simbolizado) teria ocorrido. Desta forma, sendo falado e esculpido por significantes, através da fala desse *outro/Outro cuidador* que – operando a "*função materna*" - lhe interpretou e lhe ofereceu lugares simbólicos, supondo antecipadamente um sujeito constituído, foi que o *infans* iniciou seu processo de entrada na linguagem.

No segundo episódio, foi possível observar a emergência de falas que indicaram situações de espelhamento, sinalizando, assim, a primeira posição estrutural (dominância da fala do outro na fala da criança). Portanto, neste segundo episódio, foi possível assinalar a predominância da primeira posição estrutural nas seqüências de falas, através da freqüente ocorrência do fenômeno de espelhamento, que, por sua vez, se apresentou sob a forma de espelhamento imediato e espelhamento diferido.

Além disso, foi possível notar a emergência de enunciados insólitos na fala da criança, que se apresentaram como produções de “*formações estranhas*”, diferentes da repetição (imediate e diferida) do enunciado do outro, como na primeira posição estrutural. Embora não se possa afirmar com firmeza que essas formações estranhas se tratam de entrecruzamentos de estruturas lingüísticas (manifesta e latente), em razão de não haver uma massa significativa de outros dados que consolidem essa afirmação, não se pode também negar a presença dessas formações estranhas, que são indícios empíricos de manifestações típicas da segunda posição estrutural.

Enfim, foi possível indicar diferenças e deslocamentos de posições subjetivas (segundo objetivo), tanto da cuidadora quanto da criança, mostrando, dessa forma, que o processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva é extremamente dinâmico, como também que a criança e o adulto, enquanto sujeitos, estão submetidos ao funcionamento da *língua/Outro*.

No terceiro episódio, foram registradas significativas mudanças qualitativas na posição subjetiva da criança, principalmente, naquilo que se referiu a maior autonomia da sua fala em relação à fala do outro.

A sua posição subjetiva mostrou-se mais nítida, sob o ponto de vista de diferenciação em relação ao outro, ou seja, indicando uma certa posição de alteridade nos processos discursivos enquanto sujeito falante.

A criança demonstrou haver alcançado um patamar de realização do ‘*estádio do espelho*’, assumindo a transformação que a identificação com uma imagem especular, oferecida pelo *outro/Outro*, no exercício da “*função materna*”, implica. Pelo fato da criança

não explicitar diretamente em sua fala, a afirmação/confirmação: “*sou eu*”, mas sim se denominar pelo próprio nome ou pelo significante indefinido ‘*menino*’, como se fosse um terceiro, pode-se pensar que ele ainda se encontra neste processo de constituição subjetiva – “*Estádio do Espelho*”. Portanto, neste episódio, através da fala da criança, ficou indicada, especificamente, a questão da constituição subjetiva, conforme a leitura da Psicanálise.

Neste terceiro episódio, foi observada a indicação de um momento crucial da trajetória de Mozer como um sujeito capturado pela linguagem, havendo indicações de que ele se coloca numa posição de interprete e, portanto, apresenta uma mudança na sua trajetória de infante a sujeito falante.

Entretanto, vale ressaltar que apesar de serem notadas mudanças qualitativas na posição subjetiva assumida pela criança, como descritas acima, ele ainda permanece na primeira posição estrutural, embora apresente deslocamentos, dentro do próprio espelhamento, em relação ao que foi destacado no episódio anterior (segundo episódio).

Portanto, houve a possibilidade de uma leitura dos aspectos relacionados a mudanças qualitativas na posição subjetiva de uma criança no transcurso de sua constituição subjetiva.

Para finalizar, embora não tenha sido o objetivo desta tese abordar as questões relativas à “*normalidade/patologia*” na aquisição de linguagem/constituição subjetiva, é possível assinalar que estes referenciais teóricos, adotados nesta pesquisa, constituem-se como base para estudos futuros que pretendam indicar sinais de normalidade e/ou de transtornos precoces nos processos de aquisição de linguagem e constituição subjetiva, fornecendo, assim, indicadores quanto à posição estrutural da criança e suas possíveis mudanças na sua trajetória lingüística, como também e, principalmente, na observação do processo de constituição subjetiva, cuja detecção de distúrbios/transtornos nesse percurso, se observados precocemente, poderão ser evitados ou amenizados através de intervenções de ordem clínica.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, F. W. C. Brilhando através das nuvens negras: há subjetividade na linguagem da “criança autista”? Tese Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, CFCH: Recife, 2005.
2. AULAGNIER, Piera. A violência da interpretação: do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1979.
3. ARANTES, L. M. & LIER-De VITTO, M. F. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, nº 2, junho de 1998, pp. 65-71.
4. BALDWIN, J. M., *Interprétation sociale et morale des principes de développement mentale*. Paris: Alcan, 1899.
5. BERGÈS, J.; BALBO, G. Há um infantil da psicose. Porto Alegre: CMC Editora, 2003.
6. _____. O jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
7. BIRMAN, J. Entre o inconsciente e a pulsão. In: JACKSCHPREJAR, A. (org.). **Cadernos de psicanálise**. Rio de Janeiro: Publicações do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, 1994, p. 27-35.
8. BORGES, S., Criança, corpo e linguagem: (que)m fala? In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE- São Paulo: USP, 2001.
9. BORNSTEIN, M.H. & TAMIS-LeMONDA, C.S. Mother-infant interactions: In: BREMNER, G. & FOGEL, A. (Orgs.), **Infant development**. Oxford: Blachwell Publishers, 2001, p. 269-295.
10. BOWERMAN, M. *Early syntactic development*. Cambridge: CPU, 1973.
11. _____. Reorganizational process in lexical and syntatic development. In: WANNER, E; GLEITMAN, L.R. (Orgs.). **Language acquisition: the state of art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 230-246.
12. BOWLBY, J. *Apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
13. BROWN, R. *A first language: the early stages*. London: George Allen & Urwin, 1973.
14. CABAS, A. G. *Curso e discurso da obra de Jacques Lacan*. São Paulo: Moraes, 1982.
15. CAMAIONI, L., GERBINO, W., STEFANI. L., *L'interazioni sociale tra bambini coetanei e tra bambini e adulto*. **Giornale Italiano di Psicologia**, 1978, v IV, n. 2, pp. 291-321.

16. CARVALHO, G. M. M. Erro de pessoa: Levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem. Tese de Doutorado. IEL- UNICAMP, 1995.
17. _____. Aquisição da linguagem e autismo: um reflexo no espelho. Artigo apresentado na XVI JELNE – **Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste**, realizada entre 02 e 04 de setembro de 1998.
18. _____. Levantamento de questões sobre a fala da criança como objeto de estudo no campo de aquisição de linguagem. **Revista Intercâmbio**, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
19. CARVALHO, G. M. M. & AVELAR, T. Lugar do diálogo em aquisição de linguagem: uma discussão. In: SPINILLO, A. G., CARVALHO, G., AVELAR, T. (orgs.) **Aquisição da linguagem: Teoria & Pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.
20. CARVALHO, G. M. M. & GUERRA, A. G. A singularidade como efeito da fala na relação: um lugar de equívoco. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
21. CESAROTTO, O. & LEITE, M. P. S. Jacques Lacan: uma biografia intelectual. São Paulo: Iluminuras, 1993.
22. CHAÚÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2006.
23. CHOMSKY, N. Syntactic structures. The Hague:Mouton, 1957.
24. _____. Current issues in linguistic theory . The Hague:Mouton, 1964.
25. _____. Aspects of a theory of syntax. Cambridge: Mass., The MIT Press, 1965.
26. _____. Knowledge of language: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.
27. _____. New horizons in the study of language and mind. Cambridge: Mass., Cambridge University Press, 2000.
28. CIRINO, O. Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
29. DE LEMOS, C. T. G. Interactional processes in the child's construction of language. In: W. DEUSTCH (Ed.). **The Child's Construction of Language**. Cambridge: CUP, 1979, pp. 57-76).
30. _____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. São Paulo: Boletim da ABRALIN, nº 3, 1982, pp. 97-126.
31. _____. A sintaxe no espelho. Campinas/SP: Cadernos de Estudos Lingüísticos, v. 10, 1986.
32. _____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. In:**Substratum**, Barcelona, 1992, v.1, nº 1, pp. 121-136.

33. _____. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado in **The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy**; organizado pelo Istituto per la Ricerca Scientifica e Tecnológica Italiano em Povo, 1997.
34. _____. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na Interpretação do processo de aquisição de linguagem. Campinas: Relatório Científico. IEL-UNICAMP, 1999.
35. _____. Sobre os fragmentos e holófrases. Campinas/SP: Anais do III Encontro LEPSI / USP – Instituto de Psicologia, 2001.
36. _____. Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. São Paulo: Lingüística, 2001a, v.13, pp. 23-60.
37. _____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: ENI P. ORLANDI (Org.), **História das idéias lingüísticas**. Campinas/SP: Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 42, Jan/Jun-2002, pp. 41-69.
38. _____. Corpo & corpus. In: NINA VIRGÍNIA DE ARAÚJO LEITE (Org.), **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.
39. _____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DeVITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2006.
40. DOR, J., Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
41. FARIA, N.B.F. A área de aquisição de linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: SPINILLO, A. G., CARVALHO, G., AVELAR, T. (orgs.) **Aquisição da linguagem: Teoria & Pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.
42. FLORES, V. Lingüística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
43. FREUD, S. Edição standard brasileira das obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
44. _____. A interpretação dos sonhos: (1900). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. IV e v. V.
45. _____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana: (1901). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VI.
46. _____. Os chistes e sua relação com o inconsciente: (1905). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VIII.
47. _____. O interesse da Psicanálise para as ciências não-psicológicas: (A) O interesse Filológico da Psicanálise: (1913). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII.

48. _____. Sobre o narcisismo: uma introdução: (1914). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIV.
49. _____. Recordar, repetir e elaborar (Novas Recomendações sobre a Técnica da Psicanálise II): (1914a). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XII.
50. _____. O inconsciente: (1915). In: _____. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIV.
51. _____. Os instintos e suas vicissitudes: (1915a). In: _____. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIV.
52. _____. O estranho: (1919). In: _____. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVII.
53. _____. Além do princípio do prazer: (1920). In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII.
54. _____. O ego e o id: (1923). In: _____. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.
55. GARCIA-ROZA, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
56. GIULIANI, N. A terapêutica da linguagem: Lugar de entrecruzamento de discursos. In: Falar da Linguagem – Série Linguagem. Buenos Aires: Editora Lovise, 1996, n. 1, p. 2-10.
57. HENRY, P. Os fundamentos teóricos da ‘Análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK. T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990.
58. INHELDER, B. Linguagem e conhecimento no quadro construtivista. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo Cultrix, 1983.
59. JAKOBSON, R. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1971.
60. JERUSALINSKY, A. Psicanálise e desenvolvimento infantil. Ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
61. KAËS, René. Transmissão da vida psíquica entre gerações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
62. KARMILLOF-SMITH, A. Beyond modularity: a developmental perspective. Cambridge: the MIT press, 1992.
63. _____. From meta-processes to conscious access: evidence from children’s metalinguistic and repair data. *Cognition*. 1986, 23: p. 95-147.
64. KATO, M. A. Sintaxe e aquisição na teoria de princípios e parâmetros. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995, v.30, nº 4, pp. 57-73.
65. KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

66. KLEIN, M. Os progressos da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
67. KUPFER, C., Educação para o futuro: psicanálise e educação, São Paulo: Escuta, 2000.
68. LACAN, J. O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
69. LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
70. _____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: (1945). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, pp. 197-213.
71. _____. O estádio do espelho como formador da função do eu: (1949). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, pp. 127-151.
72. _____. O seminário sobre “A carta roubada” (1955). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, pp. 49 – 66.
73. _____. . A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, pp. 496 – 533.
74. _____. Subversão do sujeito e dialética do desejo: (1960). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, p. 807- 842.
75. _____. Posição do inconsciente: no Congresso de Bonneval (1960, retomado em 1964). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998, p. 843- 864.
76. _____. Duas notas sobre a criança. In: **Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**. Escola Brasileira de Psicanálise. São Paulo, 1998.
77. LAJONQUIÈRE, L. De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
78. LALANDE, A,. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
79. LAZNIK-PENOT, M.C. Psicanalistas trabalhando em saúde pública. In: **Trata-se uma criança – Tomo 2. Congresso internacional de Psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de Psicanálise, 1998, p. 45-62.
80. _____. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In: Daniele Wanderley (Org.) **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador/BA: Ágalma, 2004, p. 21-35.
81. LEITE, N. V. A. A questão da singularidade. Campinas/SP: Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 38, Jan/Jun-2002, p. 45-47.
82. LEMAIRE, A. Jacques Lacan: uma introdução. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
83. LEMOS, M. T. G. A fala da criança como interpretação: uma análise das teorias em aquisição de linguagem. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, nº 4, dez 1995, pp. 181-187.

84. _____. A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
85. LIER-DeVITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2006.
86. MENEZES, K. F. F. L. Discurso de mães doadoras: motivos e sentimentos subjacentes à doação. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife, 2007.
87. NASIO, J. D. Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1993.
88. _____. Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.
89. OVERTON W. F. Developmental psychology: philosophy, concepts and methodology. In: W. Damon (Editor-in-Chief) & R. Lerner (Volume Ed.), **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: Wiley, 5th ed., vol. 1, pp. 107-188., 1998.
90. PAVEL, T. A miragem lingüística: ensaio sobre a modernização intelectual. Campinas: Pontes, 1990.
91. PEREIRA DE CASTRO, M. F. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: NINA VIRGÍNIA DE ARAÚJO LEITE (Org.), **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.
92. PETERS, A. The units of language acquisition. Cambridge: CUP, 1983.
93. PIAGET, J. Logique génétique et sociologie. Genève: Revue Philosophique, 1928, pp. 167-205.
94. _____. A linguagem e as operações intelectuais. In: **Problemas de psicolingüística**. São Paulo: Mestre Jou, 1973, p. 63-74.
95. _____. O Nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 4^a edição, 1980.
96. _____. O construtivismo na psicologia e na educação. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
97. QUEIROZ, T. C. N. Do desmame ao sujeito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
98. QUINET, A. A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2^a edição, 2003.
99. ROCHA, ZEFERINO. Os destinos da angústia na psicanálise freudiana. São Paulo: Escuta, 2000.
100. ROUDINESCO, E. & PLON. M. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
101. SPITZ, R. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

102. SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1987.
103. SCHLESINGER, I. M. The production of utterances in language acquisition. In: SLOBIN, D. I. (org.) **The ontogenesis of grammar**. New York: Academic Press, 1971.
104. SILVEIRA, E. M. Um certo retorno à lingüística pela via da psicanálise. In: LIER-DeVITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2006.
105. SINGER, F. A teoria e seu objeto. In: Queros, E. F.; R. da Silva. A. R. (orgs.). **Pesquisa em psicopatologia fundamental**. São Paulo: Escuta, 2002.
106. _____. La paradoja y lo negativo. Aportes epistemológicos para la psicopatologia fundamental. In: **Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental**. São Paulo, v. III, n. 1, p. 131-142, mar/2000.
107. VALSINER, J. Irreversibility of time and the construction of Historical **Developmental Psychology**. Carolina Consortium on Human Development University of North Carolina. Paper presented at the Study of Behavioural Development. Recife, PE Brazil, July 19-23, **1993, 1997**
108. _____. **Culture and development of children's action: A theory of human development**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2^a ed., **1997**.
109. _____. The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives.. In: W. Damon (Editor-in-Chief) & R. Lerner (Volume Ed.), **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: Wiley, 5th ed., vol.1, pp. 189-232, **1998**
110. _____. What is Development? Axiomatic bases for a **Developmental Science**. Nara Women's University, Psychology Department, paper was presented at the colloquium - January, 22, **2004**
111. _____. Developmental epistemology and implications for **methodology**. Chapter 4, pp. 166-209., **2006**
112. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
113. VORCARO, A (Org.). Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala. Salvador: Ágalma, 2004.
114. _____. Incidência da matriz simbolizante no organismo: o advento da fala. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 36, nº3, set-2001, pp. 237-281.
115. WAHL, F. Estruturalismo e filosofia, São Paulo: Cultrix, 1968.
116. WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.
117. WINNICOTT, D.W. Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

PRIMEIRO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 27/06/2007. Nesta data Augustus encontrava-se com 02 (dois) meses de idade.

No berçário, a Cuidadora “A”- Aurea alimenta o bebê, Augustus.

No berçário, as cuidadoras se dividem para alimentar todos os bebês. Áurea se encontra sentada numa cadeira, com Augustus no seu colo, dando-lhe a mamadeira. Algumas crianças, que já foram alimentadas, engatinham pelo chão e/ou estão brincando com as bolas espalhadas ao redor dos berços. Ela fala para o bebê:

1-A: *Dê um sorriso colgate, dê.*

(0:00:55)

*O bebê continua olhando para “A” e ela, continua falando para o bebê, mantendo seu rosto próximo ao rosto do bebê. Neste momento eles se encontram mantendo contato olhos nos olhos.

2-A: (falando pela criança com entonação de ‘*manhês*’ na voz):

(0:00:58)

“Eu tô sorrindo puquê eu tô muito feliz de tá tomando essa mamadêla no colo da minha tia Aurea.

Então, eu não sou um homem cholão.

Eu sou um homem bonito, muito bonito, eu sou”.

*Ela continua falando (com ele) por ele. Enquanto isto o bebê movimenta o braço esquerdo que se encontra livre para movimento ...

3-A (falando pela criança com entonação de ‘*manhês*’ na voz):

(0:01:19)

“Sou bonitão, sou bonitão, sou bonitão!

Eu goto tanto de cumê essa cumidinha que a tia “A” ofelece.

Eu sou lindo, lindo, lindo, lindo, lindo”.

* “A” solta no ar dois beijinhos para criança. Após soltar os beijos para o bebê, “A” desloca o seu olhar, observando o que se passa ao redor. O bebê continua olhando para o rosto dela, enquanto toma a mamadeira. No momento em que ela volta a falar com ele (em 4-A), ele pisca os olhos rapidamente, continuando o contato olho a olho.

4-A: *Essa é a coisa mais linda do mundo, meu Deus do céu!*

(0:01:37)

* “A” novamente retira o olhar que estava voltado para o bebê, ao mesmo tempo em que ele acompanha com seus olhos o movimento do rosto de “A”, quando então, outra cuidadora passa ao lado deles. “A”

volta a olhá-lo e a lhe falar novamente e, retirando a mamadeira da boca do bebê, proporciona um intervalo, tal qual o estivesse convocando a falar (abrindo um tempo de escanção, possibilitando ao bebê 'se posicionar enquanto sujeito').

5-A: *Diga pra ele que você dá sorriso de colgate pra tia!*
Cadê o sorriso de tia?
 (0:01:49)

* O bebê, em contrapartida, sorri para "A", mantendo o contato *olho a olho* e impulsiona a cabeça para frente, como um movimento próprio.

6-A: *Cadê o sorriso?*
 (0:01:57)

* O bebê sorri novamente, enquanto mantém o contato *olho a olho*. "A" desvia o olhar para uma criança que passa em sua frente e o bebê continua a olhá-la. Ao retornar a falar-lhe em manhês, "A" balançando a cabeça, pergunta ao bebê como segue em 7-A.

7-A: *Cadê o menininho que tia adola, quando tia fala com ele?*
 (com entonação de 'manhês' na voz)
 (0:02:08)

* "A" continua a convocá-lo, balançando a cabeça e posicionando a mamadeira perto de sua boca.

8-A: *Cadê o menininho, cadê?*
 (0:02:14)

* O bebê balança as pernas para cima, continuando a olhar para ela, sorrindo.

9-A: *Você gota de comer essa cumida? Gota?*
 (0:02:19)

* "A" balança a cabeça negativamente, e o bebê sorri. Em seguida ela pergunta como segue.

10-A: *É ruim, é?*
 (0:02:22)

* "A" olha a mamadeira ainda cheia e balançandoA2 fala para o bebê em manhês (1A21).

11-A: *Cê num comeu nada, tá vendo?*
Você só fica conversando.
 (0:02:24)

* O bebê impulsiona o corpo para traz, sorrindo de maneira mais intensa do que antes e permanecendo com o contato olho a olho. Ela volta a lhe oferecer a mamadeira, passando o bico na sua boca, em seguida ele abre a boca, mantendo atenção ao ouvi-la falar como segue.

12-A: *Toma cumida gotosa, gotosa.*
 (com entonação de 'manhês' na voz)
 (0:02:28)

* O bebê volta a se alimentar e ela afasta o seu olhar da direção dele, dizendo em direção de ninguém:

13-A: *Deixe de conversar e vá comer. Vá !*
Eu só queria dar a mamadeira dele.
 (0:02:37)

* Ele passa um tempo se alimentando e ela olha o que está ocorrendo no ambiente ao seu redor ...

14-A: *Ele só quer saber de conversar.*
 (0:02:52)

* Ela suspende a atenção dada ao bebê e passa a se dirigir a outra criança que está engatinhando no chão próximo de suas pernas.

(...) (0:02:54)

(...) Áurea continua dando a mamadeira ao bebê e conversando com outras cuidadoras e crianças ao seu redor.

(...) (0:05:29)

15-A: *Rapaz, tu come ! ... , não fica olhando pra mim, não*
 (0:05:30)

* Ela retira a mamadeira da boca do bebê, quando então, ele sorri.

16-A: *Ele fica olhando prá mim e não fica comendo.*
Daqui a pouco sua tia vai levar sua mamadeira, viu?!
 (0:05:34)

* Ela balança novamente a mamadeira que se encontra perto da boca do bebê. Ele continua a olhá-la e a sorrir.

17-A: *Vai levar sua mamadeira.
Não quero alimentar você mais não.
Você ta conversando ...*
(0:05:45)

* Ele continua a olhá-la e ela lhe diz:

18-A: *Cadê o meu bebezinho? Cadê?*
(0:05:50)

* O bebê continua mantendo o contato visual, movimentando o corpo.

19-A: *Cadê o meu bebezinho?
Cadê?
Cadê? (falando em manhês)*
(0:05:59)

20-A: *Cadê o bebezinho quietinho desse berçário ...
Que não chora, ... que não é manhoso ...*
(0:06:05) *(falando em manhês)*

* O bebê movimenta o braço tocando em sua própria cabeça, enquanto mantém com o olhar a atenção no que a cuidadora expressa:

21-A: *Você é manhoso ?*
(0:06:09)

22-A: *Diga: sou não titia.*
(0:06:11)

Ela fala pela criança, balançando negativamente a cabeça. E após um breve espaço de tempo, como se estivesse esperando uma resposta do bebê e não tivesse ouvido ele responder, passa a lhe perguntar como segue:

23-A: *Hein ... ?!
Você é um menino manhoso? ... É ?*
(0:06:16)

* "A" balança negativamente a cabeça, (respondendo pela criança) e oferece novamente a mamadeira ao bebê. Ele aceita e continua mamando, mantendo o contato visual olho a olho.

(...) (0:06:18)

(...) espaço de tempo – dá a mamadeira do bebê em silêncio, alternando a atenção para o bebê e para o que ocorre ao redor. Fala com outras cuidadoras e com as crianças que estão por perto.

(...) (0:11:10)

(...) Aurea finaliza a alimentação, após o bebê enrijecer o corpo, se esticando e recusando o bico da mamadeira. Ela mostra para a outra cuidadora que ainda ficou um resto de alimento na mamadeira e coloca a mamadeira num balcão ao lado da cadeira.

24-A: *Tu não queres não. Tá com invenção, oh!*
Quer não!
 (0:11:11)

* Em ato contínuo a sua fala, modifica a posição do bebê, retirando-o da posição inclinada do seu colo para uma posição vertical, pegando-o com as duas mãos e levantando-o até ele ficar com o rosto em frente ao seu. E diz:

25-A: *Hoje ele quer brincar comigo ...*
Quer conversar.
 (0:11:19)

* "A" passa a dar leves tapinhas, com os dedos, nas costas da criança para facilitar que ela arrote.

26-A: *Quê só batê um papinho com a tia dele.*
(passa a falar com entonação de 'manhês' na voz)
Batê uns papo. Papo gotôso.
Bem gotôso, ... bem gotôso, ... bem gotôso, ...
Bem gotoso, não é?
Hein ? (0:11:23)

* Nesse momento, a criança está com seu rosto em frente e na mesma altura do rosto da cuidadora. Ela fala com ele ao mesmo tempo em que lhe sorri. O bebê abre um largo sorriso e ela continua a falar com ele.

27-A: *Você quer somente batê papinho com a tia "A"? É?*
 (0:11:34)

* A criança arrote

28-A: *Eita ! Arrotôôôu. Rotôôu?*
 (0:11:38)

* O bebê sorri, ante o sorriso de "A" e o movimento de aproximação do rosto dela ao seu rosto.

29-A: *Cadê o menino? Rotôu?*
 (0:11:44)

* "A" aproxima seu rosto ao rosto da criança, holófrases repetidas:

30-A: *Oh, oh, oh, oh !!! (ritimado)*
Bô, bô, bô, bô, bô, bô !!!
 (0:11:48)

* A criança sorri com a aproximação do rosto de "A" ao seu rosto. "A" continua a falar ...

31- A: *Ah, Vou dar um beijo nesse cangote.*
(falando em manhês)
 (0:11:52)

* ... Ela beija o pescoço do bebê, muda de lado, dando outro beijo ...

32-A: *Um cheiro nesse cangote ...*
(falando em manhês)
 (0:11:55)

* Permanece beijando sucessivamente, de um lado e do outro, por três vezes, repetindo que vai dar um cheiro e cheirando o pescoço do bebê.

33-A: *Esse cangote fedorento a mijo.*
Que cangote fedorento a mizo.
(com entonação de 'manhês' na voz)
 (0:12:00)

* Após cheirar mais intensamente o pescoço do bebê. Ela muda o lado e com a aproximação do seu rosto o bebê abre a boca. Ela movimenta o seu rosto frente ao rosto do bebê, enquanto eles matêm contato visual e diz:

34-A: *Mizo de titia !*
(com entonação de 'manhês' na voz)
 (0:12:03)

*Após falar "*Mizo de titia*" ela muda a entonação de sua voz e o ritmo de sua fala, surpreendendo-se com o que havia dito. Depois disto, aproxima a criança ao seu corpo colocando a cabeça dela no seu ombro e abraçandoA2 fala:

35-A: *Oh meu Deus do Céu !!*
que menino gotôso da gente abraçar !
(falando em manhês)
 (0:12:06)

(0:12:07)
 (...) Mantendo-se abraçada com o bebê, "A" conversa com as outras cuidadoras. Logo em seguida volta sua atenção para a criança e pergunta:
 (0:12:45)

36-A: *Quer tomar o seu restinho da vitamina, quer?*
 (0:12:46)

* "A" apóia a cabeça do bebê colocando uma das mãos na nuca dele, mantendo-o na posição vertical, colado ao seu corpo. Aproxima o seu rosto à cabeça do bebê e o cheira.

37-A: *Cheiroso !*
(0:12:50)

* Estando ainda abraçada ao bebê, ela pergunta a sua colega de trabalho que passa na sua frente:

38-A: *E quando ele for embora?*
Hem?
(0:12:55)

Cuidadora B1: *Fazer o quê?*
(0:12:58)

* A outra cuidadora responde

39-A: *Eu vou chorar.*
(0:12:59)

* Elas riem e a cuidadora "B" lhe diz enfaticamente, como segue:

Cuidadora B2: *Fazer o quê, né?*
(0:13:03)

* "A", dando um abraço mais apertado no bebê e cheirando-o, diz:

40-A: *Meu Deus do céu,*
Eu dou tanto cheiro nesse menininho tanto cheiro
Tanto cheiro tanto cheiro ...
(0:13:06)

(0:13:10) *Final.*

SEGUNDO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 23/05/2007. Nesta data Mozer encontrava-se com 01 (hum) ano e 03 (três) meses de idade.

A Cuidadora “A” - Áurea, encontra-se sentada na beira de uma das camas do dormitório, com o seu telefone celular dentro de um suporte pendurado no pescoço, tendo um dos meninos (“P”) em pé entre suas pernas. Ela se dirige a outro menino (“S”) que circula pelo espaço próximo onde ela se encontra. “S” está levantando um pino de boliche (garrafa de plástico) acima da cabeça e sacudindo-o no chão. Nesse momento, Mozer se encontra ao lado dela, carregando um pato numa das mãos, com o cordão de puxar o brinquedo (com um suporte de plástico na ponta) por cima do pescoço e, olhando A2, presta atenção quando ela se dirige a “S”:

1-A: “S”, cuidado se bater
na cabeça de alguém !
(0:18:34)

* “S” olha para Áurea, ao mesmo tempo em que Mozer vai contornando, até ficar em frente dela, tentando capturar o seu olhar. Nesse instante “A” dirige-se a Mozer

2-A: Não pode não, né, Mozer? ... heim ?!
(0:18:36)

*A Cuidadora “B” retorna ao dormitório com uma criança que havia sido encaminhada para o ambulatório para verificação de estado febril e comenta com a Cuidadora “A” que a criança está bem. “A” retorna a atenção para o grupo de quatro crianças a sua frente, dentre elas, permanece Mozer, que insiste em chamar-lhe a atenção.

3-A: Eeeeih ! Eeeeih ! Eeeeih ! Eeeeih !
Tudo bom Serginho? Eeih !
(0:18:42)

*Áurea dirigiu-se à criança que retornou da enfermaria para o dormitório, - ‘fazendo festa’, - denotando alegria na sua fala. Há uma outra criança (“S”) posicionada entre Mozer e Áurea.

1-M: Êêiooh ! ooh !
(0:18:56)

*Mozer convoca Áurea, ficando em frente dela.

4-A: *Quando você vem com essa garrafa
já fazendo assim (levanta o braço) heim!?*
(0:18:58)

*Mozer se posiciona mais atrás dos outros meninos convocando a atenção dela, colocando uma parte do pato no ouvido, gritando e olhando para ela, como segue:

2-M: *Aah! Ôoh!!! ooh!!!*
(0:19:01)

*"A" interpretando o grito e gesto de Mozer como uma possibilidade de uma brincadeira, coloca, inicialmente, a mão no ouvido e depois o seu aparelho telefônico celular (que estava pendurado no seu pescoço) e diz:

5-A: *Alôooo ! alôoo ! Por favor eu queria
falar com Mozer ...
Alôoo ! Tudo bom Mozer?
Alôooh !!*
(0:19:04)

*Mozer permanece com uma parte do pato no ouvido, dando continuidade a brincadeira. O menino "K" se aproxima, ficando do lado direito de Áurea, quando então, ela deixa do olhar para Mozer e vira o rosto para o lado direito, em direção a "K" e diz:

6-A: *Alôo ! alôoo ! "K" durão,
Você tá aqui. Tudo bom, "K"?*
Como vai você. Prazer em conhecê-lo.
(0:19:17)

* Áurea cumprimenta "K", apertando a sua mão. Em seguida dirige o olhar para outra criança, "S" e apertando a mão dela fala:

7-A: *Alôo ! Prazer em conhecê-lo.*
(0:19:26)

*Depois de falar com "S", Áurea dirige-se a "P", apertando-lhe a mão. "P" era a terceira criança, além de Mozer, que se encontrava junto dela.

8-A: *Tudo bom !*
(0:19:28)

*Mozer, ao deixar de ser o foco de atenção, dirige-se ao encontro de "K", nesse momento, Áurea fala com "S".

9-A: *Tudo bom "S"?! Prazer em conhecê-lo.*
(0:19:30)

10-A: *Alôo !*
(0:19:35)

3-M: *Ôoh!*
(0:19:35)

11-A: *Alôo !*
(0:19:36)

4-M: *Ôoh!*
(0:19:37)

12-A: *Por favor eu queria
falar com Mozer ...*
(0:19:37)

13-A: *Mozer tá ai, ta?*
Alôo !
(0:19:40)

1-“P”: *Alo !*
(0:19:44)

14-A: *É “P”, é?*
Oi “J. P”. Como vai?
(0:19:45)

15-A: *Como vai Mozer? Tudo bom?*
Alô.
(0:19:50)

* “S” bate na mão de “A”, cumprimentando A2. Ao mesmo tempo, Mozer empurra “K e toma-lhe o lugar ficando, assim, junto de Áurea, chamando novamente a atenção para ele. Nesse momento, “A” dirige o seu olhar para Mozer que, por sua vez, lhe sorri com alegria.

* Mozer com uma peça do pato no ouvido fica olhando para ela.

* Áurea continua estimulando a brincadeira.

* Mozer vibra com a brincadeira, olhando e sorrindo para ela. Enquanto isto, “P” coloca um objeto azul no ouvido, olhando a cena em que Mozer responde a convocação de Áurea.

* “P” chama a atenção de “A”, dizendo:

* “A” responde a “P”

* Agora, ela se dirige a Mozer, que ainda se mantém ligado na brincadeira.

5-M: *Ôh!*
(0:19:54)

* Mozer bate na mão que ela lhe oferta e diz:

* Áurea balança a cabeça, como se estivesse ouvindo um relato de Mozer pelo telefone, falando: Anh, ... A

16-A: *Anh, hran, ..ahn.*
(0:19:55)

* "P" grita e uma outra criança chega perto. Ela encerra a brincadeira, fazendo gestos de beijos e dizendo:

17-A: *Até, ... até ...*
Tchau, até, ... até, ...tchau !
Já vou, um beijo. Até outro dia.
Tchau !
(0:20:00)

* Ela se despede e Mozer bota a mão na boca, como se estivesse retribuindo os beijos dela.

(0:20:09)

A Cuidadora "A" retoma a brincadeira do telefone com as crianças, após ter realizado outras brincadeiras anteriores. Mozer, depois de diblar as outras crianças, consegue ficar ao lado de Áurea e pegar o telefone que está pendurado no pescoço dela.

(0:24:00)

*Mozer se aproxima pega o suporte do telefone e diz:

6-M: *Öôô? Ôoo !*
(0:24:01)

18-A: *Alô*
(0:24:02)

* Mozer, com sua outra mão, continua segurando um outro brinquedo (o pato). Assim, a criança consegue exclusiva atenção de "A". Contudo, ele ainda permanece numa posição em que fica de lado para "A", o que não lhe permite olhar diretamente para ela.

7-M: *Öôô? Ôoo !*
(0:24:03)

19-A: *Oi.*
(0:24:04)

8-M: *Oiii*
(0:24:05)

20-A: *Tudo bom?*
 Diga: *"Tudo bom"*
 (0:24:07)

9-M.: *Bô*
 (0:24:01)

21-A: *Como vai você? Você viu o dado azul?*
 (0:24:11)

* Mozer fica parado com o telefone no ouvido, acompanhando a brincadeira. Nesse momento outra criança ("P") que está ao lado dele responde à Áurea, dizendo:

2-"P": *Zul*
 (0:24:15)

22-A: *Azul?*
 (0:24:16)

* Ao escutar a palavra azul pela segunda vez, Mozer dirige rapidamente o olhar para a "A" e em seguida volta à posição anterior. "P" responde novamente:

3-"P": *Zul*
 (0:24:18)

23-A: *Ah, não é azul não, é amarelo.*
 (0:24:18)

* "P" diz, como segue:

4-"P": *Amaelo*
 (0:24:22)

* Logo após "P" falar 'Amaelo', Mozer dirige o olhar para o baú de brinquedos localizado distante de onde se encontravam, indicando que os dados se encontram lá.

24-A: *Amarelo. É amarelo?*
 (0:24:23)

* Mozer responde:

10-M: *Elo.*
 (0:24:24)

25-A: *É amarelo.*
 (0:24:26)

* Mozer responde:

11-M: *Vebêlho.*
(0:24:28)

* Mozer solta, vagarosamente, o telefone celular e aponta para um baú de brinquedos, localizado do outro lado, na frente da cama a qual se encontra. Sua reação parece responder a uma demanda iniciada por "A", de maneira que Mozer se posiciona como aquele que pode lhe dar o objeto procurado.

26-A: *Aonde é que tá o amarelo?*
Tá onde?
(0:24:29)

* Mozer aponta novamente, de forma segura, para o baú de brinquedos e fala:

12-M: *Vebêlho.*
(0:24:31)

* Áurea continua a convocar as crianças perguntando:

27-A: *Tá aonde o amarelo?*
(0:24:32)

* Mozer continua a indicar onde está o dado procurado e responde novamente

13-M: *Vebêlho.*
(0:24:33)

28-A: *Vá buscar o amarelo pra tia "A", vá.*
Vá pegar o dado amarelo.
(0:24:34)

* Mozer retoma o telefone celular e o leva ao ouvido, de maneira a se despedir de "A" para ir buscar o objeto pretendido ao mesmo tempo em que finaliza a brincadeira do telefone.

29-A: *Diga: "Já vou buscar. Tchau".*
(0:24:38)

* Mozer se vira rapidamente para buscar o dado procurado e perde o equilíbrio, levando uma queda leve. Ao levantar, dirige o olhar para "A" esperando assim, a confirmação de que tudo está bem e que pode prosseguir em sua busca.

30-A: *Cuidado, fica em pé. Tchau.*
Vá buscar o amarelo.
(0:24:40)

* Mozer assimila/compreende a solicitação de "A" e vai até o baú de brinquedos, respondendo

14-M: *Ba*
(0:24:43)

31-A: *É.*
(0:24:45)

15-M: *Vê – vê - meelho !*
(0:24:56)

* Mozer se aproxima do baú e olha para o seu interior, que está repleto de brinquedos.

32-A: *O amarelo tá aí, é? O amarelo tá ai dentro?*
(0:25:00)

16-M: *Vebêlho !*
(0:25:02)

33-A: *Tá ai dentro?*
(0:25:04)

* Mozer balança a cabeça positivamente. Áurea fala com outra criança, enquanto Mozer se encontra ao lado do baú, olhando para ela.

34-A: *Amarelo, não. O dado amarelo tá ali dentro. Vamos buscar o dado amarelo pra tia Áurea.*
(0:25:06)

* "A" se preparando para ir em direção ao baú, continua falando para as outras criança que ainda estão próximas a ela.

35-A: *Alô !*
Ah, tá ... agente vai pegar o dado amarelo
.... bora buscar o dado amarelo
(0:25:12)

* Ao mesmo tempo em que fala para as crianças vai se dirigindo para a caixa de brinquedos. Mozer continua ao lado da caixa olhando para ela.

17-M: *É bêlho*
(0:25:18)

36-A: *Você viu o dado amarelo ai dentro?*
(0:25:20)

* Correspondendo a expectativa de Mozer, finalmente, "A" chega ao seu encontro no baú de brinquedos, juntamente com outras crianças.

37-A: *Será que tá aqui dentro minha gente?*
(0:25:25) *Tem tanta coisa aqui dentro desse baú,*
que a gente não sabe mais nem se o
dado amarelo tá aqui, né?
Cadê o dado amarelo?
(0:25:50) *Cadê o dado amarelo?*

* "A" inicia a procura do dado amarelo e começa a tirar alguns outros brinquedos de dentro do baú. Enquanto isso, as crianças permanecem ao redor do baú e dirigindo o olhar diretamente para ela.

38-A: *Um velocipi... Cadê?*
Eita! Acheeeeii ! o dado amarelo!
Quem quer o dado amarelo?
(0:25:56)

*Ao encontrar dois dados amarelos encaixados um ao outro, "A" separa as peças e oferece uma à Moises e outra a "P" que se encontra ao seu lado.

39-A: *Tome !*
(0:26:00)

* Mozer e "P" pegam os dados oferecidos

40-A: *Agora eu vou pegar o ... ver-me-lho!*
(0:26:02)

* Mozer estende o braço a fim de receber o outro dado encontrado, mesmo estando com o dado amarelo e um outro brinquedo em suas mãos. Ele demonstra interesse não só nos brinquedos que lhe são oferecidos, mas na atenção que a "A" lhe dá além de se colocar como aquele que atende às expectativas instigadas por "A"

18-M: *Vê bê melho !*
(0:26:06)

41-A: *Ver – me – lho*
(0:26:08)

* "A" responde a Mozer, repetindo o que ele falou, ratificando e corrigindo a sua.fala.

42-A: *Agora eu vou pegar o ... eita!, outro ver-me-lho.*
Eita! Outro vermelho.
 (0:26:11)

19-M: *bêmeeeelho!*
 (0:26:17)

* Mozer grita e estende uma das mãos que está segurando o dado amarelo e o dado vermelho que foram antes recebidos.

43-A: *Vermelho.*
 (0:26:19)

20-M: *Vebeeeelho!*
 (0:26:20)

44-A: *Ver – me – lho!*
 (0:26:22)

* Apesar de Mozer ter levantado o braço em sua direção, Áurea entrega, este dado vermelho, a uma outra criança. Em seguida ela pega um outro dado no baú e diz:

45-A: *E esse é o ... a-ma-re-lo!*
A-ma-re-lo!
 (0:26:24)

46-A: *E Esse? É o la-ran-ja!*
 (0:26:32)

* Logo após "A" pegar o dado laranja, Mozer acidentalmente deixa cair os brinquedos que estavam em suas mãos. Neste momento, ele se agacha e vai pegá-los do chão.

47-A: *Deixa eu ver se eu acho outro.*
Eita!, eita, eita, ... esse baú é mágico!
Oxente!
 (0:26:35)

* "A" encontra um outro objeto e mostra as crianças.

48-A: *Uma dentadura! É mar-rom!*
 (0:26:44)

* Moises se levanta com os brinquedos em suas mãos, e novamente estende os braços a fim de pegar a dentadura. Mas a "A" entrega o brinquedo a outra criança. Ele demonstra um ar de frustração, abaixa o braço e permanece olhando para a "A"

49-A: *Deixa eu ver se eu acho mais!*

Bora ver! Bora ver se esse baú é mágico!

Bora ver se sai coisa daqui de dentro, minha gente.

O baú mágico que tem vários dados coloridos!

Eita, achei outro!

(0:26:50)

*Mozer se encontra afastado, um pouco mais atrás das outras crianças e, assim que ela mostra o dado novo, ele fala:

21-M: *Pêpê ô pópóro*

(0:27:08)

50-A: *Esse não é vermelho não.*

Esse é que cor?

La-ran-já!

(0:27:10)

* Mozer olha fixamente para a "A" e diz:

22-M: *á - anja.*

(0:27:15)

51-A: *Laranja! Quem pegou? Quem pegou?*

Pera aí que eu vou achar um pra "S".

Um pra "S". Quem ééé "S"?

(0:27:17)

52-A: *Eita!, esse é ... ? a-ma-re-lo!*

Vermelho!

(0:27:27)

* "A" mostra dois dados e os associa às suas *respectivas cores*. Mozer se movimenta em direção a "A" e responde prontamente:

23-M: *Vêbêeelho!*

(0:27:36)

53-A: *Vermelho!*

(0:27:38)

*"A" responde a Mozer, repetindo o que ele falou, ratificando e corrigindo a fala dele. Logo em seguida, Mozer se volta para uma criança que está ao seu lado e diz:

24-M: *Vêbeeelho*

(0:27:40)

54-A: *Esse baú ... Esse baú ...
tem coisa demais aqui dentro!*
(0:27:41)

* "A" volta a mexer dentro do baú de brinquedos. Uma criança ("J"), diz:

1-"J": *Báááuu.*
(0:27:44)

55-A: *O baú, né? O baú mágico!*
(0:27:45)

* Mozer olha para outra criança. Ao ouvir a voz de "A", ele lhe dirige a atenção.

56-A: *E saiu o quê, agora?
Outro amarelo.*
(0:27:50)

**"A" retira um dado amarelo da caixa e se prepara para dar a uma outra criança.

25-M: *Pê*
(0:27:53)

* Mozer novamente parece frustrado por não ter recebido o brinquedo de então. Sua expressão aparenta certo desapontamento.

57-A: *Outro amarelo pra Cezinha
Prá "C"*
(0:27:55)

* Mozer nesse momento fala o seguinte:

26-M: *Pê pê mêelho*
(0:27:56)
58-A: *Outro a ...?*
(0:27:58)

27-M: *Pu pêelho*
(0:27:60)

59-A: *amarelo ...*
(0:28:02)

28-M: *Permelho !*
(0:28:04)

**"A" dando sentido à fala de Mozer, lhe responde e volta a mexer no baú de brinquedos.

60-A: *Não tem mais outro vermelho.
Bora ver se tem um vermelho?
Peraí, deixa eu ver se tem vermelho.*
(0:28:06)

* "A" encontra outro brinquedo e o mostra para as crianças.

61-A: *Eita, achei uma mina!
Achei o verde!*
(0:28:15)

* Mozer olha para ela e diz:

29-M: *Pi – per – dêdi !*

* Mozer ainda com os dados nas mãos, continua a olhar para "A", que, por sua vez, se dirige às outras crianças. Logo em seguida ele sai de perto de "A", encerrando a brincadeira.

Final.

TERCEIRO EPISÓDIO:

Registros videofonográficos realizados em 27/06/2008. Nesta data Mozer encontrava-se com 02 (dois) anos e 04 (quatro) meses de idade.

Mozer encontra-se no pátio brincando de montar um cavalinho de madeira (brinquedo feito de cabo de vassoura, com uma cabeça de cavalo de plástico enfiada numa das pontas, com um cordão – cabresto – amarrado ao redor do pescoço do cavalo e na outra ponta duas rodinhas de plástico presas no cabo de madeira).

Nesse momento Mozer está sendo acompanhado por Áurea e por uma psicóloga da “*Casa de Carolina*” que vem lhe assistindo em alguns momentos com o objetivo de prepará-lo psicologicamente para a sua transferência para a “*Casa da Madelena*”, espaço institucional de transição e/ou local em que ocorre a adaptação da criança com os casais que já foram escolhidos e estão legalmente habilitados para adotá-las.

Nesse pátio, além de Mozer, também se encontram outras crianças brincando.

Ao notar o pesquisador (“P”) filmando, Mozer se aproxima dele e, montado no cavalinho fica olhando para a câmera, quando então Áurea lhe pergunta:

1-A: *Tu lembra dele Mozer?*

Heim?

(0:00:22)

1-P: *Tudo bom?*

(0:00:24)

2-A: *Fernando !*

(0:00:25)

*Ele se aproxima do pesquisador, olhando para máquina filmadora ...

2-P: *Tu tá... tá menos galego, é?*

Tu era mais loiro, não era? Heim?

(0:00:28)

*Mozer aponta para a câmera e pergunta:

1-M: *É quê isso?*
(0:00:32)

3-P: *Heim?*
(0:00:33)

2-M: *É quê isso?*
(0:00:34)

4-P: *Isso é .. é ..
pra filmar?*
(0:00:35)

* Mozer começa a mexer no cordão do pescoço do cavalo e diz:

3-M: *Han?*
(0:00:38)

5-P: *É ... como uma câmera.*
(0:00:39)

3-A: *Tás vendo como ele ta falando, Fernando?*
(0:00:40)

*Mozer continua montado no cavalinho e se aproxima mais ainda, indo em direção ao pesquisador, olhando para a máquina.

6-P: *Oh!
Tô
oh! ... Tu aqui!*
(0:00:43)

* "P" faz um giro de 360° no visor externo da câmera, para que a imagem produzida pela máquina naquele momento fosse visualizada por Mozer.

7-P: *Fica longe, assim, pra ver.*
(0:00:46)

*Ele se afasta um pouco mantendo o olhar para o visor da câmera.

8-P: *Tás vendo?
Quem é esse?*
(0:00:49)
4-M: *Mozer !*
(0:00:51)

9-P: *Éééé*
Vamos prá cá ...
 (0:00:53)

*"P" respondeu sorrindo, enquanto Mozer ao se afastar, movimenta-se numa direção que o levaria a distanciar-se do pátio de recreação. Áurea ao perceber que "M" estava se afastando da área de recreação fala com ele chamando-o para o outro lado.

4-A: *Vem cá, brincar aqui.*
Sabe por que? Tem menino, ...
Tanto menino lá dentro.
 (0:01:03)

*"P", tentando colaborar com Áurea para atrair Mozer para o pátio de recreação pergunta:

10-P: *Mozer, cadê o ... escorrego?*
 (0:01:07)

(0:01:08)
 (...)
 (0:01:53)

*Mozer retorna para a área do pátio de recreação, subindo no escorrego e explora um pouco o local. Depois ele volta a montar no cavalinho e sai correndo, quando passa por perto de Áurea, ela fala:

5-A: *Ei, ei, ei, pera ... Mozer/*
Esse cavalo vai passear aonde?
 (0:01:55)

*Mozer pára de correr e se aproxima de Áurea e da psicóloga que se encontram em pé no pátio. "M" responde apontando para a direção do local

5-M: *Ali !*
 (0:01:59)

6-A: *Vai passear ali no pátio é?*
 (0:02:00)

*Ele olha para o local indicado, balançando a cabeça positivamente.

7-A: *Tu vais levar ele para passear?!*
 (0:02:02)

*Mozer balança novamente a cabeça de modo positivo em resposta à "A", que por

sua vez, volta a lhe fazer perguntas, conversando com ele.

8-A: *E cadê o olho do cavalo?*
(0:02:04)

6-M: *Tá qui !*
(0:02:06)

*Mozer volta seu olhar para a cabeça do cavaleiro de plástico e, procurando o rosto do cavalo, mostra o olho como foi solicitado por Áurea.

9-A: *Meu Deus do céu !*
O olho do cavalo parece com o teu olho!?!
(0:02:07)

* Mozer continua explorando o rosto do cavalo.

10-A: *Hein ?*
(0:02:10)

* Mozer levanta o rosto e olhando para Áurea diz:

7-M: *Tem boca, ele!*
(0:02:12)

**"A" responde fingindo estar surpresa

11-A: *Ele tem uma boca?*
Ai, meu Deus do céu ! E essa boca?
Será que essa boca morde?
(0:02:13)

*Mozer após passar a mão na boca do cavalo, responde afirmativamente, balançando a cabeça, respondendo à Áurea, passando a olhá-la. Após esse momento ela fala:

12-A: *Au, au, au ... ele faz assim, é?*
ele faz assim, é?
Au, au, au ... é o cavalo é?
(0:02:22)

*Mozer olha para Áurea, balança afirmativamente a cabeça, respondendo, e passa a se movimentar em direção a câmera, a qual lhe chamou a atenção, novamente, quando então Áurea, ainda lhe perguntou de novo:

13-A: *E é o cavalo?*
Eu pensava que era outra coisa ...
(0:02:24)

*Nesse momento, sem mais escutar “A”, Mozer se encaminha para onde está o pesquisador e pára em frente a ele, que percebendo sua curiosidade lhe mostra a câmara novamente e faz um giro de 360^o no visor externo para que “M” possa ver sua própria imagem.

11-P: *Hein, vou te mostrar aqui, ...*
Oh !
É aqui oh !
 (0:02:27)

8-M: *Tá qui !*
 (0:02:28)

*Áurea, novamente tenta chamar a atenção de “M”, chamando-o

14-A: *Oh, ... Mozer !*
 (0:02:31)

*Mozer não olha para Áurea e nem lhe responde. Ele fica parado em frente a câmara, vendo sua própria imagem e diz:

9-M: *É o menino !*
 (0:02:33)

15-A: *É o menino ?!*
 (0:02:35)

12-P: *É o menino?*
 (0:02:36)

16-A: *Como é o nome desse menino ?!*
 (0:02:37)

10-M: *Mozer !*
 (0:02:39)

**P” observa Mozer, enquanto ele observa a sua própria imagem no visor da máquina e diz:

13-P: *Ah, ahn, ahn,*
É você
 (0:02:40)