

## A SINGULARIDADE DA FALA DA CRIANÇA E O ESTATUTO DO INVESTIGADOR DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Glória Maria Monteiro de CARVALHO  
(Universidade Federal de Pernambuco)  
[gmmcarvalho@uol.com.br](mailto:gmmcarvalho@uol.com.br)

*ABSTRACT: This paper aims at discussing the statute of the language acquisition researcher, focusing on the errors produced by the child at an early stage of his / her linguistic course. In Cláudia de Lemos's approach, the error at that phase would be an effect of resistance exerted by the child - conceived as a pulsatile body - in relation to his / her capture by the language. In this approach, as a consequence, the researcher would assume the commitment to listen, in the child's wrong utterances, to a singular movement of resistance, confronting challenges and deadlocks that such listening would bring about in their theoretical and methodological models.*

*KEYWORDS: Language acquisition; researcher; error; resistance.*

*RESUMO: Pretende-se, neste artigo, colocar em discussão o estatuto do investigador da aquisição de linguagem, recortando-se a questão dos erros produzidos pela criança, num momento inicial de sua trajetória lingüística. Na abordagem de Cláudia de Lemos, o erro, nesse momento, seria um efeito da resistência que a criança - concebida como corpo pulsional - opõe à sua captura pela linguagem. Nesse enfoque, como conseqüência, o investigador assumiria o compromisso de escutar, nas produções erradas da criança, um movimento singular de resistência, confrontando-se com desafios e impasses que tal escuta provocaria em seus modelos teórico-metodológicos.*

*PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de linguagem; investigador; erro; resistência.*

### 1. Introdução

Quero iniciar este texto destacando o lugar do erro em aquisição de linguagem, na perspectiva de uma resistência. Para isso, voltarei a uma pergunta que me tem retornado de uma forma muito insistente: *Qual o estatuto do sujeito que investiga a trajetória lingüística da criança?*

Acompanhando o percurso seguido por De Lemos (2002), nas elaborações e reelaborações da sua abordagem dessa trajetória lingüística, podemos, agora, reler a pergunta através da seguinte

formulação: *Como pode o investigador da aquisição de linguagem escutar a resistência que a fala da criança – criança concebida como corpo pulsional capturado pela linguagem – opõe aos modelos teórico-empírico-metodológicos?*

Assume essa autora a noção de corpo pulsional, como sendo aquele que demanda interpretação, isto é, corpo que, articulado na e pela linguagem, encontra-se no regime da demanda e do *desejo*, não coincidindo, portanto, com a noção de organismo ou de corpo biológico guiado pela necessidade.

Quanto à noção de captura, coloca De Lemos (2004, citado por Lier-De Vitto & Carvalho, 2008, p. 137):  
Considerada sua anterioridade lógica [da língua] relativamente ao sujeito, 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 a significou.

Daquela pergunta, destaco, portanto, que a concepção de criança como *corpo pulsional capturado pela linguagem* suspende a consistência imaginária de um discurso produzido sobre a criança e, em consequência, suspende também a consistência imaginária de um discurso produzido sobre o investigador nesse campo.

Em relação ao investigador, recorro a Lebrun (1997), para quem o discurso da denominada *ciência moderna* teria produzido, ao mesmo tempo, um objeto de investigação e o seu investigador. Um objeto – com as propriedades de *consistência*, de *estabilidade*, ou mesmo de *permanência* – e um investigador cujo corpo, durante a investigação, teria que ser *separado/excluído/anulado*, ou melhor, teria que ser reduzido a um corpo teórico e metodológico, para que ele pudesse ter as condições básicas de apreender esse objeto em suas propriedades, em sua consistência.

Para abordar a pergunta formulada antes, vou me apoiar em De Lemos, sobretudo através do seu texto "*Da angústia na infância*" (2008). Destaco então a resistência que a criança concebida como corpo pulsional opõe à sua captura pelo significante. Segundo essa autora, uma tal captura não é pacífica, mas implica conflito – *conflito a esperar do embate entre heterogêneos – corpo e linguagem*.

Nessa perspectiva, o corpo da criança resiste a sua captura simbólica, podendo essa resistência ser indicada através daquilo que escapa à captura, ou daquilo que falha, como é o caso, por exemplo, dos erros, incluindo-se tanto os erros previsíveis, quanto as produções infantis insólitas. Assim, os erros produzidos pela criança

indicariam, de algum modo o conflito – e a angústia dele resultante – entre um corpo e o significante. Nessa proposta que assumimos, o erro foi concebido, então, como *movimentos singulares de resistência, na dialética da alienação ao Outro*. A esse respeito, podemos pensar, com fundamento em Leite (2003), que o funcionamento da linguagem como estrutura consiste *numa rede de inibições* (Lacan) e, acrescentaríamos, uma rede de inibições implantada num corpo.

## 2. A noção de erro como sintoma

Como se pode notar, o erro concebido como *movimento singular de resistência* oferece, como consequência, desafios e dificuldades à investigação em aquisição de linguagem. A maior dessas dificuldades talvez consista na impossibilidade de se conhecer o erro, isto é, na impossibilidade de fazê-lo objeto de conhecimento, a partir do que foi colocado antes. Com base em Porge (2006), diríamos que o corpo pulsional capturado pela linguagem não poderia ser conhecido, mas apenas reconhecido através dos seus efeitos no sintoma.

Perguntamos, então, se o erro como resistência não poderia ser concebido como sintoma, na medida em que ele seria um efeito – efeito de resistência – produzido por um corpo ou, em outras palavras, seria expressão de um conflito entre corpo e significante.

Neste sentido, é importante resguardar as diferenças entre os erros produzidos pela criança em determinado momento de sua trajetória lingüística e a fala sintomática da criança, conforme os estudos realizados pelo grupo liderado por Lier-De Vitto, estudos que fazem parte do Projeto: Aquisição e Patologias da Linguagem. Assim, nas palavras de Lier-De Vitto e Andrade (2009), falas de crianças – quer sejam reconhecidas como patológicas ou não – *partilham as mesmas características fundamentais: são faltosas imprevisíveis e altamente heterogêneas*. Entretanto, segundo essas autoras, a fala sintomática coloca em evidência a prisão do sujeito numa falta ou falha, impedindo-o de passar a outra coisa, como destaca Arantes (2004), ao colocar em discussão os erros na fala da criança. Vale realçar as diferenças entre erros estudados por Figueira (2004, destacando-se os *erros de gênero*) e por Pereira de Castro (2004, nas discussões sobre a argumentação) e casos – estudados no referido Projeto – casos de crianças cujas manifestações verbais indicam um aprisionamento na trama da sua constituição subjetiva.

Assim, preservadas as diferenças, é importante notar que a concepção de erro como sintoma é consequência de sua concepção como resistência e, nesse sentido, tem caráter estrutural e não, histórico ou circunstancial. Nesse aspecto, retomo mais uma vez as

palavras de Lier-De Vitto e Andrade (2009), quando dizem que *interessa refletir como as mesmas operações implicadas na relação criança-linguagem podem explicar tanto como certas crianças chegam a falar como se fala, quanto eventuais fracassos.*

Retomemos, agora, a pergunta inicial: *Qual seria, então, o estatuto do investigador que se depara com uma impossibilidade de conhecer o erro concebido como resistência?*

Para abordar essa questão, destacamos que, nessa perspectiva, assumir que não se pode conhecer o erro significa assumir que não se pode escrevê-lo – no sentido comum de escrever um texto –, na medida em que não se pode escrever a *resistência* (em si mesma) que um corpo oferece. Desse modo, estamos diante de uma *impossibilidade de se escrever*, segundo a proposta de Lacan, no Seminário 20 (1972-1973/1985). No entanto, ao que parece, essa *impossibilidade* não se acomoda numa posição estática, ou seja, uma vez afirmado um *impossível de se escrever*, não se esgotam, de uma vez por todas, os seus efeitos. Assim, o enunciado lacaniano: *Não pára de não se escrever*, embora, logicamente, corresponda ao *impossível*, produz uma nuance de sentido que o lança num incessante movimento no qual, por sua vez, surgiria uma maneira de escrever essa *impossibilidade* através da *contingência*. Com base nessa proposta lacaniana, em alguns momentos, o impossível entra no regime da contingência, isto é, apenas no regime do encontro, no nosso caso, encontro entre investigador e fala da criança, através do reconhecimento, pelo investigador, do efeito de resistência constituído pelo erro.

Na tentativa de tornar mais claro esse efeito, tomemos alguns exemplos – extraídos do Banco de Dados do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL-UNICAMP – exemplos esses que já foram discutidos em outros trabalhos.

Nesse *corpus*, mãe e criança usam, em vários momentos das sessões de gravação, algumas expressões, como nos episódios que se seguem:

M=mãe                      C=criança

(1) (C - 1;11.05 está conversando com M)

M: Nós vamos no Ibirapuera? Achei que a gente fosse para o zoológico. O Ibirapuera é mais perto, né? Só queria comprar um pirulito, cê compra?

C: Compo. Intão vô no bilapuela/qui é muito puquinho

M: Mas só que *eu acho que vai chover* e nós num podemos descer do carro. Então você sai e vai comprar o pirulito pra nós todos. O seu dinheiro dá? Se não, eu empresto um pouco do meu

C: Num dá

(2) (C - 2;5.23)

M: A água tá guardada nas nuvens

C: *Tá sovendo* ele num abiu

M: Num abriu porque num *tá chovendo*

C: Cumasu

(3) (C: 2;5.9 e M estão na sala)

M: Ah! Ela fica no seu colo? Ela gosta de ficar no seu colo?

C: Gosta, ela num qué cá/ ela fica

M: Vamos guardar esse negócio da mamãe, vamos?

C: *Dexa vê* aqui, *dexu vê* o meu rosto

(C: 2;6.6)

M: Quando eu for (...) desabotoa. A hora que eu for dormir, desabotoa

C: *Quero vê/* o seu/ o seu curativo

M: Eu não tenho curativo

(C: 2;5.23 e M estão brincando)

M: Onde você arrumou esse primo aí?

C: Na loja miricana

M: Lá na loja Americana?

C: Cante zé cante/ *vede eu du/ quero agu/ num quilia (...) quiria vede.*

Ao se deparar com essas expressões, na produção verbal da criança – *deixeu vê/deixo vê, é verde/é vede, quero vê/quelo vê, tá se vendo, vai chovê, tá chovendo/tá sovendo*, etc. – o investigador lhes atribui um sentido predeterminado, ou seja, atribui sentidos associados aos significantes *ver, verde, chover*.

Em outros momentos, contudo, algumas produções da criança provocam, no investigador, um efeito de enigma ou efeito de estranhamento que é concebido por Lemos, M.T. (2002), tomando como referência a *experiência do estranho*, destacada e elaborada por Freud (1919/1972), a qual é provocada pelo retorno de algo conhecido, mas que havia sido esquecido. Nesse sentido, o enigma produzido pela fala da criança – com seu estatuto de inesperado – consiste numa possibilidade (ainda que esquecida) da língua. Consiste, pois, numa maneira singular

de combinar significantes a qual poderia ser apreendida pelo investigador, retroativamente, através de seus *efeitos* no corpo da teoria lingüística.

(6) (C: 2;0.8 está pronta para ir ao aniversário de um amiguinho)

M: Da onde é essa chave?

C: Fom fom

M: Do carro? Bonito esse chaveiro da C. *verde*

C: *Deceu vede/ esse num é/ esse/ maon*

M: Esse é marrom?

C: É

M: Não, *é verde*. Abre a boca prá tomar remédio

(7) (Depois do almoço, C: 2;0.15 é acordada por M)

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

C: É

M: *Tá se vendo*

C: *Tá se vendo*

M: *Tá se vendo* que você ficou descalça antes de dormir.

C: *Eu achuvia agu*

M: Vai chover logo?

C: É

M: Ahn

C: Tá muito fio

(8) (C: 2;6.13)

M: Viche! Vai melear todo ele, né?

C: Num vai não

M: Não vai? Vai fazer uma meleca grande

C: *O/ qui é veche/ nu quelhu vede/ quierre*

M: é um cachorro

Ao se confrontar com produções desse tipo: *deceu vede; eu achuvia agu; nu quelho vede*, o investigador oscilaria entre os sentidos de *ver*, *verde* e *chover*, sem poder se decidir por algum desses sentidos, em relação a tais produções infantis, dado o seu caráter equívoco. Trata-se, de uma impossibilidade de se decidir sobre o sentido (como destaca Lemos, M.T., 2002), ou melhor, trata-se de uma resistência que as produções insólitas revelam na contingência de uma aproximação entre sons semelhantes.

Do que foi dito antes, podemos inferir que o investigador põe em *dúvida*, ou melhor, coloca em questão a atribuição de um sentido predeterminado àquelas produções insólitas. Por sua vez, essa *dúvida* retroagiria a outras produções infantis, mesmo àquelas que não deixam visíveis marcas de equivocidade, como por exemplo: *deixo vê, quello vê; tá se vendo, tá sovendo (tá chovendo), é vede (é verde)*, etc.

É importante notar que o investigador havia assumido escutar a fala da criança como significante, procurando não identificá-la quer à interpretação da mãe, quer aos padrões da língua constituída. No entanto, mesmo com a proposta dessa escuta, ele tanto se *surpreendeu* ao escutar cadeias do tipo *deceu vede*, como se *surpreendeu, retroativamente*, com a constatação de que havia suposto, nos significantes infantis, os mesmos sentidos daqueles significantes (*ver, chover, verde*) produzidos pelo adulto. Em última análise, supôs-se que essa criança teria, ou deveria ter, um saber – embora ainda falho, incompleto – no que concerne a padrões da língua constituída, a regras, ou a sentidos predeterminados. Ainda com fundamento em De Lemos (2008), diríamos que tal suposição consiste num *recobrimento imaginário* dos significantes da criança pelo investigador, recobrimento esse, ao que tudo indica, inevitável.

No entanto, uma vez suspenso esse *recobrimento imaginário*, pelo confronto com o estranhamento de algumas produções, ganhou destaque, agora, o significante *ver* que estaria deslizando sob as várias cadeias formadas com *verde, chover* ou *ver*, ou melhor, o *ver* estaria ecoando nessas cadeias. Perguntamos se não poderíamos falar desse *ver* como de um *eco significante do corpo* ou, em outras palavras, um eco da atuação do mecanismo significante sobre um corpo cuja resistência poderia ser indicada, dentre outras formas, pela *indecidibilidade* no que toca, sobretudo, algumas produções verbais.

Neste momento, perguntamos se o erro não constitui também, ou antes de tudo, um sintoma do investigador. Continuando a pergunta: *Não se trataria de um sintoma do investigador, na medida em que o erro como resistência, ou como expressão de um conflito entre corpo e significante, somente poderia ser reconhecido pelos seus efeitos de suspensão dos recobrimentos imaginários do investigador?*

Trata-se, portanto, de uma resistência que se dá a conhecer apenas de uma forma indireta, por *caminhos tortuosos* (Lacan), nos becos sem saída, nos pontos de quebra ou de impasse daquele recobrimento imaginário. Convém notar, entretanto, que o elo imaginário quebrado logo se refaz, enlaçando-se, novamente ao corpo capturado pelo simbólico, jogando, desse modo, o investigador no contínuo movimento de *fazer/desfazer/refazer* da investigação.

Convém destacar que, embora a atuação do significante sobre um corpo apenas se deixe conhecer, ou apenas se deixe escrever,

indiretamente, pelos seus efeitos de suspensão de uma consistência imaginária, somente um corpo poderia sofrer esses efeitos. Relembro, neste ponto, Milner (1997) que afirma ser o corpo o lugar dos efeitos.

Como conseqüência, perguntamos: *Não seria apenas o encontro entre o corpo pulsional do investigador e o da criança a maneira de transformar a impossibilidade de escrever o erro numa possibilidade de escrevê-lo através da contingência?*

Em outras palavras: *Não seria a condição (do investigador) de ser corpo pulsional capturado pela linguagem que lhe permitiria escutar um outro corpo pulsional capturado pela linguagem em suas várias formas de resistência?*

Teríamos, então, uma pergunta que remete à pergunta inicial: *Não se trata, na perspectiva assumida, de tentar restituir, ao investigador da aquisição de linguagem, o corpo pulsional excluído por um discurso, para que se possa discutir, nessa direção, o seu estatuto?*

*Nessa perspectiva, não se estaria falando do investigador como um sujeito de desejo, sujeito do inconsciente, portanto, um sujeito afetado pela psicanálise?*

### 3. A questão da subjetividade do investigador

Tentaremos um confronto com a última interrogação formulada no item anterior, através de um recorte da proposta de Lemos, M. T. (2006), sobre *O sujeito imprevisto*. Nesse texto, a sua autora põe em questão a concepção de sujeito, no campo da aquisição de linguagem, discutindo, a partir de algumas colocações de Silveira (2005), a relação lingüística/ psicanálise.

Em outras palavras, pretendemos tirar, dessa proposta, algumas conseqüências no que toca o investigador no campo da aquisição de linguagem, na medida em que as referidas conseqüências, ao que tudo indica, poriam em questão a naturalidade com que se pudesse assumir, nesse campo, a possibilidade de relação com a psicanálise.

Inicialmente, destacamos que:

o encontro com esse dado (a singularidade da fala de crianças) tem como efeito fazer retornar o sujeito, aquele que a ciência exclui/sutura na constituição de um saber inequívoco e universalizante. Entretanto, um dos limites que tem sido mantido em relação ao problema do sujeito nas teorias de aquisição é a naturalidade com que se atribui essa emergência de sujeito à criança. *Não é, ao*

*contrário, do lado do investigador que se pode apontar essa condição?* (Lemos, M. T., 2006: 60, ênfases minhas).

Nessa perspectiva, portanto – seguindo o caminho de uma análise estrutural – a discussão que, de algum modo, envolvesse a questão do estatuto de sujeito deveria se localizar, antes de tudo, no âmbito do investigador e não do lado da criança. Vale realçar que se trata de um ponto axial que vem nos servindo de vetor, nos vários momentos deste trabalho.

Retomemos, portanto, a noção de erro como movimento de resistência, destacando-o como sendo uma expressão especialmente visível da singularidade da fala da criança, em seu momento de mudança de uma condição de não falante para uma condição de falante.

Nesse sentido, como primeira consequência e retomando o que foi dito anteriormente, o erro não poderia ser concebido em sua imanência, como um dado produzido pelo sujeito/criança, mas sim, como um efeito provocado na escuta do sujeito /investigador, o que requer um confronto com a questão do efeito.

Para nos confrontarmos com essa noção de efeito, tentaremos apelar para um exemplo retirado da literatura (Carvalho & Guerra, 2007; 2009). Vamos recorrer, então, a uma das incursões lacanianas na literatura através de uma análise do *Hamlet* de Shakespeare. Nessa análise, Lacan (1989) destaca o efeito, a ressonância provocada, sobre o leitor (ou sobre o espectador), por essa obra shakespeareana e, ao colocar em questão as tentativas de compreender um tal efeito afirma: “Se nos comovemos com uma peça de teatro não é em razão do que ela representa como esforço (do autor), nem do que, sem saber, o autor aí deixa passar.” (1989, p. 46). Desse modo, o referido efeito escaparia a tudo o que pudéssemos dizer sobre a consistência de Hamlet, “uma obra exemplar a esse respeito.” (1989, p. 44). Por sua vez, a tentativa de localizar pontos em que se revelaria o inconsciente de Shakespeare, por exemplo, *lapsus*, elementos simbólicos despercebidos dele próprio “não é desprovido de interesse, mas, em relação ao problema que põe Hamlet, é verdadeiramente secundário.” (1989, p. 44). Continuando, propõe Lacan que a grande importância dessa obra, ou seja, o alcance do seu efeito sobre o leitor é devido à sua estrutura, no interior da qual a dimensão própria da subjetividade humana (isto é, o problema do desejo) pode encontrar um lugar.

Assim, com base nessa proposta, o essencial, para podermos entender o *efeito Hamlet*, seria a estrutura de relações entre os personagens, ou seja, a superposição de planos ou de lugares dessa estrutura, no interior da qual o leitor encontra um lugar onde alojar o seu desejo. Nessa perspectiva estrutural, portanto, ao se falar de

efeito, necessariamente estaria se falando da subjetividade (ou do desejo) do leitor a qual estaria incluída na obra.

No que toca a aquisição de linguagem, segundo a abordagem De Lemos (2002 e outros), por nós assumida, a mudança na fala da criança é concebida do ponto de vista estrutural, ou melhor, essa mudança seria produzida por relações estruturais entre a língua, o outro (no caso, a mãe, enquanto Outro primordial) e a fala da criança. Trazendo a análise de *Hamlet* para essa abordagem da mudança – e respeitando as diferenças no que toca a relação entre literatura e psicanálise – sugerimos que a concepção/escuta do erro na fala de crianças, a partir de um efeito (de singularidade, de resistência) provocado sobre o sujeito/investigador, implicaria em tal fala, a subjetividade (o desejo) desse investigador, com a qual teríamos então que nos confrontar, para que a questão do estatuto do sujeito afetado pela psicanálise pudesse fazer algum sentido no campo da aquisição de linguagem.

Focalizando, portanto, no investigador, a dimensão de sujeito, ou melhor, focalizando a questão do seu desejo, vale indagar sobre o modo como esse sujeito (ou o seu desejo) poderia estar implicado/incluído na fala de crianças.

#### 4. Uma escuta paradoxal

Para discutir a implicação do investigador na fala de crianças, convocamos, inicialmente, Milner (1992), através da citação livre de um segmento do seu texto *Linguistique et psychanalyse*:

O sujeito somente é lingüista, na medida exata em que ele é sujeito falante. Em certos casos, sobretudo quando o lingüista estuda sua própria língua, o retorno sobre si lhe é imposto constantemente. Tem-se, portanto, uma coincidência entre observador e observado, coincidência que não deixa de produzir uma estrutura paradoxal. (p. 15-16, tradução minha)

Trazendo essa proposta para o âmbito da questão do investigador em aquisição de linguagem, poderíamos também propor uma *coincidência entre observador e observado*, isto é, entre o sujeito falante (o investigador) e o *vir-a-ser* falante (a criança). Nesse âmbito, contudo, talvez se possa falar numa “duplicação” da mencionada coincidência. Dizendo de outro modo, quando se trata da singularidade da fala de crianças, o *retorno sobre si* se impõe ao investigador, aparentemente, de forma duplicada. Assim, num

primeiro sentido (ou num primeiro momento), o investigador produziria uma representação da criança, supondo-lhe um saber. Lembremos que, a partir dos episódios 2, 3, 4 exemplificados no item anterior, os significantes *sovendo* e *vê*, nos enunciados infantis: *tá sovendo* (episódio 2) e *quero vê* (episódio 4), foram interpretados pelo investigador, num primeiro momento, como pertencendo à categoria de verbos, com os significados de *chover* e de *ver*. Por sua vez, o *vede* em expressões como: *quiria vede*, no episódio 5, foi interpretado como um nome de cor, isto é, como uma palavra que estaria se referindo à cor dos objetos, assim como *maleia*, *maiéio*, *azu*, nos seguintes episódios:

(9) (C – 1; 10.8 e M conversam sobre as cor de tampas)

C – Qui cor?

M – Tampa?

C – Tampa, ói.

M – A tampa azul.

C – Tampa *maleia*.

M – Não é amarela essa tampa. Essa tampa é azul.

(.....)

C – Essa aqui é *azu*, essa aqui é *azu*.

M – É! Essa é a tampa azul e essa é tampa branquinha. Qual tampa que você gosta?

(10) (C – 2; 0.8 está pronta para ir ao aniversário do amiguinho)

M – Há cê tem carro?

C – Tenho.

M – Que cor que é o seu carro?

C – *Maiéio*.

M – Uhn! Bonito, né?

C – É meu.

M – É seu?

Convém realçar que, mesmo no caso do episódio 9, em que *maleia* (*amarela*) teria sido *incorretamente* usado pela criança, esse termo fora concebido – ou escutado – pelo investigador como sendo um *nome de cor*, isto é, como uma palavra que estaria se referindo à *cor* dos objetos, embora se tratasse de um *erro* nessa relação referencial.

Assim, ainda que se trate de uma falta de saber (um saber falho ou desviante), essa representação não estaria indicando a diferença, a singularidade que a fala de crianças instancia. Em outras

palavras, seria ainda uma *falta de saber* que se refere ao *saber* do falante (investigador), ou melhor, refere-se a seu saber sobre padrões e regras da língua constituída. Vale realçar que, num tal *retorno a si* que se impõe ao investigador, o termo *impõe* estaria indicando que uma representação (da criança) que esse sujeito produz não estaria sob o seu controle, ou melhor, não seria uma representação deliberada, mas necessária, ou mesmo inevitável, na medida em que constituiria a sua condição de escuta, num primeiro momento, como o exemplo indica, a partir dos referidos episódios. Dizendo com outros termos, tal representação implica uma suposição de saber, segundo a qual o investigador atribui à criança cognições, intenções e, *até mesmo desejos inconscientes* (ver, a esse respeito, Lemos, M. T. 2006). Devemos realçar que seria, antes de tudo, no âmbito do investigador que caberia situar e discutir essa suposição de saber, posto que, como já foi dito, é ele que supõe saber alguma coisa sobre a criança, quer esse saber se refira aos conhecimentos e intenções, ou aos desejos (inconscientes) infantis. No entanto, do ponto de vista estrutural, o obstáculo à escuta da singularidade da fala da criança não seria a suposição de um saber sobre a criança, mas sim, a permanência, a fixação do investigador nessa suposição.

Por sua vez, o que estamos chamando de *primeira coincidência* encobriria a subjetividade do investigador, apagaria ou filtraria as marcas dessa subjetividade. Melhor dizendo, parece tratar-se de uma representação fundada no desaparecimento (desvanecimento) do investigador (da sua subjetividade).

Num segundo sentido, teríamos que relembrar – conforme foi proposto anteriormente – que a fala de crianças ofereceria um lugar onde o investigador alojaria uma dimensão da sua subjetividade (a questão do seu desejo). É, portanto, *esse retorno a si* do investigador em tal fala – essa coincidência entre o sujeito falante e o *vir-a-ser* falante – que pretendemos colocar em discussão, no que toca o problema da possibilidade de se atribuir ao investigador da aquisição de linguagem o estatuto de sujeito afetado pela psicanálise. Não parece demais repetir que, ao escutar a fala de uma criança, a subjetividade do investigador (ou o seu desejo) se incluiria nos significantes infantis – isto é, encontraria um lugar entre esses significantes – os que poderia ser indicado nos seguintes termos: ao escutar a fala de uma criança, o investigador se escutaria nessa fala, nos pontos onde ele (a sua subjetividade) se refletiria. Nesse sentido o desejo do investigador poderia ser vislumbrado através da surpresa, como foi indicado antes: esse sujeito se surpreende tanto com as produções insólitas, quanto se surpreende, retroativamente, com a quebra da representação, do saber, enfim, dos significados predeterminados que ele atribuíra aos significantes infantis.

Dizendo de outro modo, na mencionada retroação, quebra-se, por exemplo, a representação: *nomes de cores*, ou melhor, quebra-se um saber (referencial) que o investigador havia suposto à produção

de significantes como: *maleio, maieio (amarelo), vede (verde), azu (azul), banco (branco), maon (marrom)*, etc. Vale destacar, contudo que, somente naquele movimento retroativo, tal saber pôde ser concebido como suposto.

Sobre essa noção de surpresa, evoquemos Wittgenstein (1980) que, embora numa outra postura, põe em relação *reconhecimento* e *ato de se surpreender*, propondo que *somente sabemos o que buscamos quando já o encontramos*. Pode-se então vislumbrar, nessa noção, tanto um estatuto de *já sabido*, quanto de uma diferença em relação à compreensão. Seria um outro tipo de saber que ultrapassa, desfaz, ou melhor, suspende a compreensão (teórica).

Nessa perspectiva, ao que parece, haveria um esvaziamento de significados atribuídos aos significantes infantis, ou melhor, o investigador se confronta com um vazio, ou escuta esse vazio. Seria melhor dizer que o investigador escuta a *opacidade dos significantes da fala da criança* (De Lemos, 2002). De acordo com essa autora, trata-se de significantes cujo significado é opaco, isto é, cujo significado é uma interrogação.

Esse momento, portanto, implicaria a emergência – de forma contingente, pontual e evanescente – da subjetividade do investigador, entre os significantes da fala de uma criança. Tentando explicar um pouco melhor, a subjetividade do investigador apareceria no seu confronto com o fato de que fora ele quem atribuíra significados determinados aos significantes infantis cujos significados são opacos. Não parece demais realçar que se trata de uma escuta marcada pelo paradoxo, ou melhor, uma escuta cuja estrutura é paradoxal. Lembremos que a representação estaria escondendo, apagando a subjetividade do investigador. Paradoxalmente, portanto, esse sujeito se escutaria nos pontos onde a representação falta, isto é, nas falhas dessa representação, ou ainda, nos espaços nela abertos. Tal paradoxo implica, então, que o *se do se escuta* lança o investigador num movimento incessante entre a representação e a falta (a falha, a quebra) de representação, ou melhor, entre o aparecimento (contingente, pontual) da sua subjetividade e o seu desaparecimento (o seu evanescimento). No entanto, como se trata de uma emergência evanescente, uma nova representação deveria ser produzida/quebrada, lançando, desse modo, o investigador num incessante movimento – conforme foi dito –, de um lado a outro dessa estrutura paradoxal.

Para finalizar, lembremos que, ao assumir um compromisso com a singularidade da fala de criança, o investigador assumiria um compromisso com a escuta da sua subjetividade na fala de crianças, o que seria, em última análise, um compromisso assumido com a estrutura paradoxal dessa escuta.

## Referências

- ARANTES, L. Erro sintomático (ou não): a questão diagnóstica. *Letras de Hoje*, 39, 3: 337-344, 2004.
- CARVALHO, G.M.M. & GUERRA, A.G. Poesia e inconsciente: tecendo fios entre literatura e psicanálise. *Trieb*, 4, 2: 463-469, 2007.
- CARVALHO, G.M.M. & GUERRA, A.G. Teoria e ficção: uma relação de impasse. *Trieb*, 2009 (no prelo).
- DE LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 42: 41-70, 2002.
- DE LEMOS, C. Da Angústia na infância. *Revista Literal*, 10:117-126, 2008.
- FIGUEIRA, R.A. A criança e a língua: marcas de subjetivação na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, 39, 3: 61-74, 2004.
- FREUD, S. O Estranho. In: *Obras Completas*, Rio de Janeiro: Imago, (1919/1972).
- LACAN, J. *Seminário 20: Mais ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972-1973/1985.
- LACAN, J. *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1989.
- LEBRUN, J.P. *Un monde sans limite: essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 1997.
- LEITE, N.V.A. Riso e rubor: para falar do corpolingüagem. In: *Corpolingüagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-92, 2003.
- LEMOS, M. T. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LEMOS, M. T. O sujeito imprevisto. In: M.F. LIER-DE VITTO & L. ARANTES (Orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 57-62, 2006.
- LIER-DE VITTO, M. F. & ANDRADE, L. *Caminhos, descaminhos na aquisição da linguagem*. Trabalho apresentado no Congresso internacional da ABRALIN. João Pessoa-Paraíba, Brasil, março de 2009.
- LIER-DE VITTO. M. F. & CARVALHO, G. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: R. M. Quadros, & I. Finger *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 115-146, 2008.
- MILNER, J.C. *Le triple du plaisir*. Paris: Verdier, 1997.
- MILNER, J.C. Linguistique et Psychanalyse. *Encyclopaedia Universalis*. Encyclopaedia Universalis France S.A. Paris, Corpus 13, p. 858-862, 1992.
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição de linguagem em questão. *Letras de Hoje*, 39, 3: 37-43, 2004.

Carvalho, Glória Maria Monteiro. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 99-113 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PORGE, E. *Jacques Lacan, um psicanalista: percurso de um ensino*. Brasília: Editora da UNB, 2006.

SILVEIRA, E. Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise. In: M. F. LIER-DE VITTO & L. ARANTES (Orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 33-56, 2006.

WITTGEINSTEIN, L. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1980/2000.

Recebido em agosto de 2009

Aprovado em dez de 2009