Sônia Maria de Mello Araújo

O Fonoaudiólogo Frente à Fala Sintomática de Crianças: Uma Posição Terapêutica?

Tese apresentada à Área de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profª Drª Leonor Lopes Fávero.

Comissão Julgadora

_____

_____

_____

_____

_____

Aos meus pais,
fonte e exemplo de disciplina, otimismo e coragem.

Ao João Paulo,
presença preciosa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Leonor Lopes Fávero, pela orientação competente e rigorosa, como também pelos gestos firmes com que conduziu os momentos mais delicados da produção do trabalho. Agradeço, ainda, pelo incentivo sempre dado para que a realização dessa tese acontecesse em conformidade com os meus interesses e questionamentos enquanto fonoaudióloga.

À Profª Drª Cláudia Guimarães de Lemos, pelas discussões de questões que se desdobraram em pontos importantes do trabalho.

À Profª Drª Maria Francisca Lier-De Vitto, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação, como também por ter acolhido minhas questões em outros momentos da confecção dessa tese.

À Profª Drª Maria Eulália Sobral Toscano, pelas contribuições feitas no exame de qualificação e por todos os gestos de amizade.

À Maria do Carmo, pela cumplicidade, amizade e carinho que marcaram os diversos momentos da produção desse trabalho e tantos outros.

À Anna Eliza, Ana Lúcia, Luciana e Luciana Ruas, por terem aberto sua clínica colaborando de modo inestimável com a realização do presente trabalho.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido que viabilizou a produção dessa tese.

RESUMO

Esse trabalho discute a posição assumida pelo fonoaudiólogo frente à fala sintomática de crianças e, para isso, põe em questão a natureza da interpretação vigente na clínica de linguagem. A razão que justifica o direcionamento dado ao trabalho reside no fato de que uma teoria sobre a prática, capaz de explicar seja um sucesso, seja um fracasso terapêutico, não poderá ser alcançada antes de um levantamento prévio de questões decorrentes dessa clínica.

A forte presença da noção de comunicação, em uma clínica oficializada como de linguagem, será ponto inicial de questionamento, uma vez que com a vigência de tal noção, a linguagem é reduzida a instrumento de troca e de expressão de realidades internas. Diante disso, pretende-se contrapor uma concepção de linguagem como funcionamento, a partir da reflexão de autores que, por admitirem a existência da ordem própria da língua, introduzem uma via alternativa para se pensar a comunicação e a produção de sentidos.

Na discussão dos segmentos de sessão de terapia, atenção será dada ao fato de o fonoaudiólogo não se deixar afetar pelo jogo significante que compõe o todo da fala da criança, à medida que, frente a essa fala, a posição assumida por ele é identificada ou com a de "senhor do sentido", ou com a posição de professor. Por outro lado, serão assinaladas aquelas ocorrências em que, ao abandonar a posição de saber, o fonoaudiólogo escuta a densidade significante da fala da criança. Diferentemente dos anteriores, esses casos promovem a relação da criança com a própria fala e, por esse motivo, indicam uma possível direção para se pensar uma interpretação fonoaudiológica.

Deve-se dizer que o Interacionismo, cujas bases foram assentadas por Cláudia de Lemos, é mantido em posição de alteridade, uma vez que a articulação língua-fala-sujeito, que constitui o cerne dessa teoria, permite tirar conseqüências sobre a posição do outro-terapeuta na clínica de linguagem.

ABSTRACT

The paper discusses the position assumed by speech therapist regarding symptomatic speech in children, thus raising the issue of the nature of interpretation in the speech-language clinic. The reason that justifies the direction lent to the paper is based on the fact that a theory on practice which explains whether a therapy is a success or a failure shall not be achieved unless a previous and comprehensive survey is conducted on issues resulting from this clinic.

The strong presence of a notion of communication - in an official speech-language clinic - shall be a starting point to be questioned in the paper, since in the presence of this notion the language is reduced to an instrument of expression of inner realities and exchange. Thus, the purpose is to oppose a speech-language conception as a functioning scheme, based on some authors' reflection, who - because they accept the existence of the order proper to language -, introduce an alternative concept on communication and production of meanings.

By discussing excerpts from therapy sessions, the paper intends to focus especially on the fact that speech therapists do not allow themselves to be affected by the signifier play that forms the whole of child speech. Confronted with this speech, the position assumed by the practitioners is identified as being either that of the "lord of meaning" or that of a teacher. Moreover, attention will be drawn to specific circumstances in which speech therapists, by relinquishing their position of knowledge, listen the signifier density in children's speech. Unlike previous cases, these foster children to relate with their own speech, thus indicating a possible direction towards thinking about an interpretation of speech-language pathology.

It should be stressed that Interactionism, whose bases were set by Cláudia de Lemos, is kept in a position of otherness, since the language-speech-subject articulation, which is the essence of this theory, allows one to foresee consequences on the other-therapist position in the speech therapy clinic.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **2**

CAPÍTULO 1

FUNÇÃO E FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM **12**

1.1 LINGUAGEM COMO FUNÇÃO 12

1.1.1 HENRY: O CAMPO DA COMPLEMENTARIDADE 13

1.1.2 A LINGUAGEM NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO 16

1.2 LINGUAGEM COMO FUNCIONAMENTO 22

CAPÍTULO 2

O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA FALA **30**

2.1 PERCURSO INICIAL DO INTERACIONISMO 31

2. 2 SOBRE AS POSIÇÕES 40

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O OUTRO 48

CAPÍTULO 3

TRADUÇÃO COMO INTERPRETAÇÃO **56**

3.1 POR QUE PEDREIRA? 64

3.2 ENTENDI/NÃO ENTENDI 80

CAPÍTULO 4 ..... **88**

A DIREÇÃO PEDAGÓGICA DA CLÍNICA DE LINGUAGEM **88**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **119**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **122**

INTRODUÇÃO

A clínica de linguagem[1] é o que está em foco no presente trabalho. Mais especificamente, a atividade fonoaudiológica reconhecida como terapia de linguagem, para onde são dirigidas falas de crianças que pedem transformação, quer dizer, falas que, por serem sintomáticas, criam "demanda de 'intervenção'" (Arantes, 2001:2).

Se, por um lado, é possível afirmar que é a demanda dessas falas que inaugura e oficializa a clínica de linguagem, por outro, não é tarefa simples dizer o que legitima o fonoaudiólogo enquanto terapeuta de linguagem e, por conseguinte, essa clínica como sendo de linguagem. Dessa dificuldade advém o desconforto, no exercício de uma prática, de não poder explicar seja um sucesso, seja um fracasso terapêutico. Tal condição é reflexo da falta de uma teoria sobra a prática com que a Fonoaudiologia sempre conviveu.

Diante do cenário apresentado, o objetivo do presente trabalho é questionar a posição que o fonoaudiólogo assume na relação com a fala sintomática na clínica de linguagem. Para a consecução desse objetivo, proponho perscrutar a natureza das "ações" presentes nessa clínica, a partir da discussão de segmentos de terapia fonoaudiológica. Com a reflexão que será encaminhada, não tenho a pretensão de apresentar uma outra via de atuação, pois considero que uma teoria sobre a prática fonoaudiológica não poderá ser proposta antes, ou à revelia, de questões decorrentes dessa

[1] Esclareço que na Fonoaudiologia clínica, nem sempre é a linguagem que está em questão, já que a essa clínica também são encaminhados os problemas da voz, os problemas miofuncionais e aqueles relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a expressão **clínica de linguagem** será empregada para circunscrever a clínica fonoaudiológica ocupada com a fala sintomática de crianças.

clínica, dentre elas a que envolve um distanciamento investigativo do que será tratado nesse trabalho.

Se o que se pretende é olhar de perto a posição do fonoaudiólogo numa clínica em que é a linguagem que está implicada, não há como proceder sem o encaminhamento de uma discussão com foco na relação da Fonoaudiologia com a teorização sobre a linguagem. Mas, quando o que é trazido para o debate diz respeito à questão do posicionamento teórico assumido pela área, vale antes assinalar que, no discurso fonoaudiológico, é comum a presença de termos que nele circulam em decorrência de um empréstimo puro e simples feito de outras áreas, sem que seu emprego esteja, necessariamente, amparado pela relação com uma teoria. Isso é o que se observa, muitas vezes, no uso de termos tais como: linguagem, comunicação, sujeito, interação, erro, patologia, dentre outros.

Diante desse fato, antes mesmo de perguntar sobre qual concepção de linguagem sustenta a prática fonoaudiológica, vale primeiro indagar se, de fato, existe alguma. De minha parte, confesso que apenas recentemente, após mais de uma década atuando como fonoaudióloga clínica, me dei conta de que o termo "linguagem" sempre circulou naturalmente em meu discurso, sem a retaguarda de uma reflexão teórica explicitamente assumida a seu respeito.

Para uma discussão sobre a relação da Fonoaudiologia com a teorização sobre a linguagem deve-se começar com a "suspensão da familiaridade das palavras e expressões"[2] utilizadas por uma área não muito afeita à teorização.

Isso porque a incorporação sem controvérsia de termos considerados como auto-evidentes propicia que, no discurso da área, prevaleça o que é da

[2] Ao realizar o "exercício de suspensão e perplexidade" do termo "aquisição da linguagem", De Lemos (1986:5) indaga as concepções de linguagem e de sujeito implicadas nessa "metáfora" que dá nome à área.

ordem do senso comum, distanciando sua clínica do compromisso com uma teorização sobre a linguagem e com a fala do paciente.

Como afirma Faria (1997:24), ao serem recuperados caminhos já percorridos a partir de um novo referencial teórico – ao que acrescento: ou a partir de **algum referencial teórico** explicitamente assumido – pode-se chegar a refletir sobre idéias até então consideradas como verdades indiscutíveis, das quais se partia sem sequer se dar conta de como eram utilizadas tão acriticamente e de quanto elas afetavam o olhar que se dirigia sobre o mundo.

Nesse sentido, desnaturalizar a forte presença da noção de comunicação na Fonoaudiologia – e a de linguagem nela implicada – é proposição inicial desse trabalho, à medida que ela abre caminho para contrapor uma outra concepção que não aquela que reduz linguagem à "função".

A atuação do fonoaudiólogo está explicitamente vinculada à noção de comunicação e é com os problemas de comunicação que os profissionais dessa área firmam seu compromisso. Tanto que é essa noção que se encontra na própria definição do campo, apresentado como aquele dos "distúrbios da comunicação humana".[3]

Rubino (1994) assinala que o termo comunicação aparece no discurso do fonoaudiólogo como um "fato em si mesmo" e que nele figura como algo não controvertido. Porém, o modo de presença de tal noção, em uma área à qual são encaminhadas as ditas "patologias"[4] de linguagem, não poderia ser

[3] Vale lembrar que a campanha publicitária de divulgação da Fonoaudiologia lançada em 1999 usou o "slogan": "Cuide de sua comunicação: procure um fonoaudiólogo".
[4] A presença das aspas na palavra "patologia" tem como finalidade abalar a naturalidade com que esse termo é associado à linguagem, uma vez que na expressão "patologias da linguagem" linguagem parece ocupar o lugar de partes do organismo. Para uma discussão aprofundada sobre essa questão, ver Lier-De Vitto (2000b).

tratada como natural e sem implicações. Isso porque, como diz a autora:

> Ao supor transparente o termo comunicação, o fonoaudiólogo se exime da discussão de questões fundamentais para seu próprio trabalho: [dentre elas] qual relação entre comunicação e linguagem? (id.:70)

Na definição lingüística do termo[5], comunicação é a troca verbal entre o falante e seu interlocutor, do qual esse falante solicita a escuta e/ou uma resposta. Em outras palavras, comunicação implica "troca" quando uma informação é transmitida de uma pessoa à outra por meio de uma mensagem codificada. Essa noção não se restringe às particularidades das línguas naturais e o que ela pressupõe é **transmissão de mensagens entre um locutor e um ouvinte**, o que pode ocorrer por meio da fala, da escrita, dos gestos, enfim, por meio de qualquer sistema de codificação que permita a troca intersubjetiva de informações, visando à produção de uma significação única.

Com base nessa definição, pode-se afirmar que a presença de qualquer problema que impossibilite ou prejudique o processo de transmissão de mensagens entre os interlocutores representa uma ameaça ao sucesso da comunicação. Assim, apoiando-se na idéia de que uma comunicação satisfatória depende de uma troca de informações igualmente satisfatória, há que se admitir que o acometimento da audição, da voz, da leitura e da escrita, da motricidade oral, da fluência da fala, enfim, de qualquer habilidade humana relacionada com essa possibilidade de "trocar informações" é capaz de produzir algum nível de **distúrbio na comunicação**.

Em se tomando comunicação como transmissão de mensagens entre locutor e ouvinte, a primeira impressão é a de se encontrar uma justificativa plausível para o fato de diferentes "patologias", ou "desvios" – seja qual for a designação que se queira usar para o conjunto das manifestações passíveis

[5] Dubois, J. (1998: 129)

de serem "tratadas" pela Fonoaudiologia – estarem reunidas sob o rótulo "distúrbio da comunicação humana".

Assim, a partir do que foi apontado até o momento, parece correto supor que, em algum nível, a comunicação possa estar prejudicada, no conjunto das diferentes "patologias" tratadas pela clínica fonoaudiológica. Mas, se por um lado, a noção de distúrbio da comunicação unifica essa clínica e, em certo sentido, justifica o fato de, por exemplo, um mesmo fonoaudiólogo ser responsável tanto pelo tratamento das disfonias[6] quanto pelas dificuldades de leitura-escrita, por outro, a presença dessa mesma noção cria problemas, sobretudo quando o que está em questão é a linguagem e, em particular, a linguagem tida como "patológica".

Então, se na definição de comunicação se encontra uma justificativa para o fato de problemas tão heterogêneos estarem acomodados sob o rótulo "distúrbios da comunicação humana", ao mesmo tempo, encontram-se também, aí, elementos para discutir os efeitos que a presença de uma teoria da comunicação traz para a Fonoaudiologia, mais especificamente, levando-se em conta as concepções de sujeito, linguagem, interação e outro que estão implicadas em tal noção.

Um primeiro aspecto que quero apontar como marca da adesão à comunicação pela Fonoaudiologia – e a partir daqui falo, especificamente, da clínica de linguagem – diz respeito à inversão na ordem das coisas que ela parece propiciar. Refiro-me ao fato de o distúrbio da comunicação ser considerado como um problema em si mesmo, no lugar de ser tratado como efeito de um problema de linguagem. Se em um caso de disfonia o que está em questão como problema é a voz e um possível prejuízo na comunicação é, aí, efeito de uma alteração no funcionamento vocal, o mesmo vale para a "patologia" de linguagem em que o problema que concerne à Fonoaudiologia está na linguagem. Quer dizer, o distúrbio da comunicação é **efeito** de um problema anterior que é de linguagem.

---

[6] Disfonia é termo que se aplica às desordens que acometem a produção da voz.

Vê-se, então, que ao mesmo tempo em que a noção de comunicação confere unidade à área, porque permite acomodar diferentes "patologias" sob a mesma designação, a assunção irrefletida dessa noção representa uma constante ameaça de apagamento da linguagem, com conseqüências para uma clínica que é de linguagem. Isso porque se a "patologia" da linguagem é pensada como comunicação intersubjetiva mal sucedida, ou seja, se ela é tratada enquanto sinônimo de distúrbio da codificação e decodificação, a linguagem é reduzida a mero instrumento que viabiliza a troca de mensagens e, por sua vez, o sujeito, aí suposto, é o epistêmico. Em tal cenário, portanto, não há espaço para uma concepção de linguagem como um funcionamento[7] e é nesse sentido que se pode dizer que a adesão à teoria da comunicação, pela Fonoaudiologia, apaga a linguagem. Parece, então, que a falta de teorização sobre a linguagem com a qual convive a Fonoaudiologia é, ao menos, coerente com a presença da noção de comunicação na definição do seu campo, noção que, como disse, reduz a linguagem à condição de instrumento.

Em artigo em que discute as conseqüências da adesão à teoria da comunicação pela Fonoaudiologia, no trabalho de orientação a pais, Rubino (id.) afirma que a incorporação irrefletida dessa teoria faz com que a atividade lingüística entre a criança e o adulto seja tratada como relação de comunicação, o que produz efeito de redução da complexidade das concepções de sujeito, de linguagem e de diálogo. Em tal visão de atividade lingüística, estão implicados interlocutores **empíricos**, ou seja, considerados como o **resultado imediato da experiência**. Isso porque a idéia de troca de mensagens entre sujeitos – central na definição de comunicação – convoca a presença de interlocutores **reais**, prontos para interagir e, sendo assim, constituídos fora da linguagem e com capacidade cognitiva para agir sobre ela.

---

[7] Para uma discussão em torno da concepção de linguagem como um funcionamento vejam-se os capítulos 1 e 2 dessa tese.

É por meio da seleção de unidades do código que as mensagens são codificadas e transmitidas pelo remetente a um destinatário que, ao decodificar a informação, obterá como resultado uma significação única, isto é, apreenderá a mensagem/intenção do codificador, o que depende do acesso dos interlocutores a um código comum.

Se, conforme disse anteriormente, em uma relação de comunicação os sujeitos já estão prontos para interagir – mesmo em se tratando de relações assimétricas –, a linguagem não tem, aí, papel estruturante e comparece com a função acessória de representação, numa relação social que se constitui antes e fora dela (De Lemos, 1986; Lier-De Vitto, 1994/98; Rubino, 1994). Vê-se, assim, que a presença da noção de comunicação ressalta o caráter de transmissibilidade e transparência da linguagem: transmissibilidade porque na interação entre interlocutores unos são veiculadas mensagens informativas; transparência porque o sentido das unidades lingüísticas empregadas é uno e fixo. Enfim, a presença dessa noção convoca uma concepção de linguagem como objeto[8].

Porque reduz linguagem à função – instrumental e representativa –, a noção de comunicação impede que ela seja pensada como tendo uma ordem própria, com efeitos possíveis sobre a fala, o falante e, portanto, sobre a comunicação[9]. Assim, diferentemente de um sujeito capturado[10] por um funcionamento que lhe é anterior, o que a noção de comunicação deixa ver é um sujeito do saber-controle, aquele situado diante da linguagem-objeto. Nessas condições, a linguagem só poderá mesmo ser concebida como uma "coisa" e como uma "relação exterioridade/interioridade" (Henry, 1992:116)[11].

---

[8] Segundo De Lemos (1986:5), a linguagem como objeto é a que existe fora e independente do sujeito que, por sua vez, é sujeito já constituído "capaz até de localizar esse objeto (...) de reconhecê-lo como tal e dele se apossar".

[9] Efeito esse que pode, inclusive, ser desruptivo da comunicação, tal como a ambigüidade e o *nonsense*. Tendo isso em vista, não se pode sustentar o ideal de comunicação.

[10] Expressão cunhada por De Lemos (1992a) que diz da alteridade da língua relativamente às propriedades do sujeito (ver capítulo 2).

[11] Conforme será discutido no primeiro capítulo.

Assim, na discussão teórica em torno da linguagem, a distinção entre função e funcionamento permite estabelecer o que é marginal e o que é essencial em relação a ela. Quando o que está em questão é a clínica de linguagem, esse tipo de reflexão importa porque tira o foco de qualquer outra instância que não tenha a ver com a ordem própria da linguagem. Isso aparece como condição básica para o não apagamento da linguagem e, conseqüentemente, para que o compromisso dessa clínica possa, de fato, ser com a fala dita "patológica".

Conforme observa Fonseca (1995: 76)[12], é a demanda do paciente por uma terapêutica que tenha como alvo a fala "patológica" que introduz a diferença que oficializa a clínica fonoaudiológica. Essa demanda põe o fonoaudiólogo na posição de compromisso com a fala do paciente, compromisso esse atrelado à assunção de um outro, anterior a ele, que é com a ordem da linguagem. Lê-se em Fonseca que:

> Se o fonoaudiólogo resistir ao "real da língua", (...) seu dizer e sua clínica se transfiguram ao abrir espaço para discursos e fazeres outros com tonalidades "psicológicas", "sociais", "psicanalíticas", etc. Expressões mesmas de quebra do compromisso primeiro que é com a fala do paciente.

Falar em ordem própria da linguagem implica não reduzir a linguagem a outra ordem qualquer, seja ela social, cognitiva ou biológica. Conforme assinala Lemos (1994: 17), trata-se da assunção de um "compromisso ético" em relação ao gesto criador de Saussure, gesto esse que fundou a Lingüística Científica porque introduziu uma diferença radical na teoria ao anunciar a existência de um "real da língua". Nesse sentido, a autora acrescenta que:

---

[12] Essa afirmação de Fonseca encontra-se no contexto de uma discussão teórica sobre a Afasia e, aqui, estendo para o contexto geral da clínica de linguagem.

> O ponto inaugural da lingüística é o ponto a partir do qual não se pode mais não distinguir a linguagem de todos os outros fatores que lhe são associados.

Assim, o compromisso com esse "real da língua" diz respeito a uma questão ética e, entendo, deve ser reconhecido por aqueles envolvidos com as "patologias" e com a clínica de linguagem. Por sua vez, a adesão à noção de comunicação, tal como se verifica na Fonoaudiologia, implica o afastamento de uma Lingüística comprometida com o "real da língua". Com isso, a linguagem é deslocada para o que é designado, por Henry (1992:114), como o "campo da complementaridade", em que "do humano, tudo aquilo que não é da ordem do psicológico, é social e reciprocamente". A discussão dessa problemática, bem como o levantamento de questões sobre o lugar que é reservado à linguagem na Psicologia do Desenvolvimento, em particular na teorização de Piaget e Vygotsky, terão lugar no primeiro capítulo. Com isso, pretendo tocar pontos a serem desenvolvidos ao longo do presente trabalho, dentre os quais o fato de que, na vigência da noção de comunicação, linguagem reduz-se à função.

Ainda nesse capítulo, em oposição à concepção de linguagem como "meio" de expressão e comunicação, apresento a reflexão encaminhada por Saussure, lembrando ter sido com ele que a Lingüística nasceu como ciência, a partir do momento em que a "tendência descritiva/comparativa que se sustenta na idéia de naturalidade e transparência da linguagem" (Lier-De Vitto, 1996: 167) dá lugar a uma outra maneira de encará-la, não mais como "meio" de expressão/comunicação mas como **funcionamento**. A partir daí é a lógica desse funcionamento o que se tem a esclarecer.

No segundo capítulo, apresento a proposta interacionista de De Lemos, em que a novidade introduzida por Saussure – de que há um "real da língua" – será trazida para o âmbito da fala. Isso porque ao enfrentar as mudanças na aquisição da linguagem, a autora inclui a língua em sua teorização, em uma estrutura triádica que compreende a articulação entre

língua-fala-falante. Assim, a presença da língua, como terceiro elemento, faz com que as mudanças na fala da criança sejam tratadas como mudanças estruturais, o que põe em causa a idéia de relação dual, de troca comunicativa, já que a relação do sujeito é, antes, à língua. Disso advém a possibilidade de pensar o outro como instância da língua constituída, ao invés de tomá-lo como interlocutor "real", o que não será sem conseqüências para uma reflexão sobre a clínica de linguagem, à medida que retira o outro-terapeuta da posição de controle (da própria fala e da fala da criança) e abre a possibilidade de pensá-lo como intérprete.

Por fim, os dois últimos capítulos serão dedicados à discussão do material de terapia, tendo em vista colocar em questão a natureza das "ações" do fonoaudiólogo presentes na clínica de linguagem. Os segmentos apresentados no capítulo três deixam ver a tendência ao recobrimento da fala da criança com o que faz sentido para o fonoaudiólogo, quer dizer, apontam para o excesso de **tradução compreensiva** que vige nessa clínica. Por sua vez, nos segmentos de sessão de terapia reunidos no capítulo quatro, serão discutidos procedimentos que, pelo fato de privilegiarem o ensinar/corrigir, apontam para a **direção pedagógica** das "ações" que ocupam a cena dessa clínica.

CAPÍTULO 1

FUNÇÃO E FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM

1.1 LINGUAGEM COMO FUNÇÃO

A forte presença da noção de comunicação na Fonoaudiologia é responsável pela simplificação da concepção de linguagem que, então, comparece no discurso da área como **função** – instrumental e representativa. Com isso, oblitera-se o que, da linguagem, é essencial – seu **funcionamento** – o que favorece sua redução à outra ordem qualquer: seja ela psicológica (mental/biológica), seja ela social.

No texto "Sur la (dé-)construction des théories linguistiques" (1982), Pêcheux fala de uma resistência à Lingüística – não enquanto teoria mas, sim, como instância simbólica –, que ocorreria tanto dentro da própria Lingüística quanto em campos fora dela. A idéia de "desconstrução" teórica presente nesse artigo refere-se ao fato de que o "próprio da língua" possa ser "um objeto residual da pesquisa lingüística" (id.: 19, tradução minha). Assim, a presença desse termo diz da tendência ao apagamento daquilo que fundou a Lingüística Científica, ou seja, do reconhecimento da existência de uma ordem própria da língua, irredutível a qualquer outra instância (social, psicológica, biológica, pragmática, histórica, etc.). Conforme observou Lemos (1994: 14), com o apontamento dessa "desconstrução" sempre iminente, Pêcheux não pretende:

> fazer da lingüística um discurso que pode ser descontruído (...) mas sim indicar o fato paradoxal de que a teoria lingüística por si mesma está sujeita à desconstrução daquilo que lhe autoriza.

Esse fato, a que Pêcheux (id.) se referiu como "resistência à Lingüística" será, inicialmente, abordado nesse trabalho a partir da **problemática da complementaridade** discutida por Henry (id.), em que a formulação de uma realidade social autônoma sempre supõe um psicológico que, por sua vez, sustenta-se diante do social pela sua relação com a animalidade humana, com o corpo orgânico. Isso porque é essa resistência que parece estar presente também no discurso da Fonoaudiologia, uma vez que, como disse, ao aderir à noção de comunicação, afasta-se de uma Lingüística comprometida com o "real da língua" e empurra-se a linguagem para o "campo da complementaridade".

Devo assinalar que renunciar à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e de significações prévias – significações que "existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem" (Henry, 1997: 25) – não é o mesmo que afirmar que a linguagem não serve para comunicar, "mas sim que esse aspecto é somente parte emersa do *iceberg*" (id.: 26). Desse modo, tomar linguagem como comunicação e, no caso particular da Fonoaudiologia, referir-se aos problemas na linguagem como distúrbios da comunicação, implica apagar a materialidade própria da linguagem – suas leis de referência interna – ao reduzi-la a uma função.

1.1.1 HENRY: O CAMPO DA COMPLEMENTARIDADE

O campo em que a Lingüística está inserida é coberto pelo que se chama "ciências humanas" e "ciências sociais". Segundo Henry (1992), a própria oscilação presente na identificação desse campo é testemunha do que será designado como a problemática da complementaridade, caracterizada pelo fato de não haver "hiato entre o psicológico e o social [uma vez que] toda realidade humana é ou bem uma realidade psicológica, ou bem uma realidade social" (id.: 114). Na circularidade da dupla psicológico e social, o que fica em evidência é a assunção de "uma ordem humana como estritamente bio-social" (Pêcheux, 1990: 45), quer dizer, do sujeito como resultado da combinação das realidades internas (biológica/cognitiva) e externas (social).

Em tal cenário, "não há lugar para o conceito de língua e para uma ordem de realidade autônoma correspondente" (Henry, id.: 115).

De acordo com cada teoria, a ênfase será colocada seja sobre o psicológico, seja sobre o social. Assim, é na relação com o corpo orgânico que o psicológico sustenta-se diante do social, do mesmo modo que só há corte do psicológico em relação ao corpo orgânico pela referência ao social autônomo. Há portanto uma circularidade da dupla realidade psicológica/realidade social.

Segundo Henry (id.: 116), num campo em que psicológico e social prevalecem na explicação dos fatos humanos, a realidade da linguagem só pode mesmo ser concebida de duas maneiras: como uma "relação exterioridade/interioridade" – uma realidade que precisa ser alojada ao mesmo tempo no interior (psicológico) e no exterior (social) – e como uma "coisa", à medida que remete à idéia de um objeto a ser apreendido por uma subjetividade já constituída e passível de ser decomposto em elementos igualmente concebidos como "coisas".

A dicotomia exterioridade/interioridade pode, ainda, ser transcrita do seguinte modo: língua enquanto instituição/ língua enquanto realidade depositada nos cérebros dos indivíduos. Do ponto de vista do sujeito que aqui comparece, o exterior remete ao social (e, para além, o meio físico) e, por sua vez, o interior ao psicológico. É essa polaridade que a noção de comunicação opera: o código – componente social, face externa da realidade da linguagem – é "depositado" no cérebro/mente do sujeito, fazendo aí comparecer sua face interna. Nela, a linguagem é deslocada para uma posição marginal e, ao invés de ter papel estruturante do sujeito, comparece como instrumento que viabiliza a circulação de realidades internas e as trocas nas relações sociais, o que fica evidenciado na noção de comunicação. Tem-se, assim, que interior (psicológico) e exterior (social, meio físico) são colocados em estreita relação na (pela) atividade lingüística.

Por sua vez, a idéia de linguagem como "coisa" remete à noção de um objeto externo a ser apreendido por uma subjetividade que, portanto, deve ser assumida como já constituída (De Lemos, 1986). É essa mesma concepção de linguagem que está presente na idéia de código estocado/internalizado, a partir do qual o sujeito seleciona e combina elementos para veicular mensagens.

Um ponto importante da reflexão de Henry (id.: 118) é o que trata da posição do sujeito da linguagem no campo da complementaridade. Esse sujeito é, segundo o autor, definido como sendo, ao mesmo tempo, universal, social e individual. Sua dimensão universal está ligada às operações de comparação, substituição, concatenação realizadas no processo de produção e interpretação das mensagens. Em outras palavras, operações de seleção e combinação que tornam esse sujeito semelhante a uma "máquina lógica". Por sua vez, sua dimensão propriamente lingüística – ou social – é relativa ao estoque de elementos sobre o qual a máquina opera e à sua especificação no funcionamento sobre esse estoque, que corresponde às limitações da seleção e combinação. E, por fim, a dimensão individual desse sujeito é a que determina as escolhas de uma produção particular no conjunto de todas as produções possíveis, de onde advém a idéia de liberdade do locutor, a que se relacionam afetividade, intenções, opiniões, crenças, etc. Enfim, um sujeito que pode operar sobre a linguagem-coisa, "coisificada".

O sujeito da linguagem, assim definido no campo da complementaridade, é o sujeito epistêmico da Filosofia e da Psicologia. Não é outro, também, o sujeito que vige na Fonoaudiologia, que entretém laços com a Psicologia do Desenvolvimento, nas figuras de Piaget e Vygotsky[13].

[13] Quero ressaltar que, embora não desconheça os movimentos atuais e locais da Fonoaudiologia em direção à Psicanálise, esses movimentos não estão em questão nesse trabalho. A respeito da aproximação à Psicanálise – em que o sujeito é o do inconsciente – interessa perguntar se o sujeito psicológico foi, de fato, retirado da Fonoaudiologia.

Fato é que, tanto no caso do sujeito da linguagem, formulado em suas três dimensões, quanto em relação ao sujeito epistêmico da Psicologia do Desenvolvimento, está-se diante de um sujeito psicologicamente definido, e que, portanto, oferece sustentação para o deslocamento do lingüístico para o psicológico.

1.1.2 A LINGUAGEM NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

O lugar destinado à linguagem na Psicologia do Desenvolvimento, e aqui me refiro particularmente à teorização de Piaget e Vygotsky[14], é também exemplo do que foi tratado por Pêcheux como da ordem de uma "resistência à Lingüística", o que se faz notar pelo papel estruturante que é atribuído ao psicológico e ao social na teorização de tais autores[15]. Apesar das diferenças que restringem uma aproximação entre eles, tanto em Piaget quanto em Vygotsky, a "linguagem é posta à margem da reflexão" (Lier-De Vitto, 1994/98) à medida que é reduzida à função instrumental e de representação.

Tomando como referência a discussão encaminhada por Lier-De Vitto (id.: cap.I) sobre a teorização dos autores, trago para esse trabalho as considerações que, acredito, melhor ajudarão a entender o lugar que a linguagem, o sujeito e o outro ocupam na Psicologia do Desenvolvimento.

Em Piaget, social e lingüístico encontram-se subordinados ao funcionamento da inteligência – responsável pela estruturação cognitiva – e tanto a formulação do pensamento quanto a aquisição da linguagem são solidárias a um processo mais geral, qual seja, a construção da função simbólica.

---

[14] Vale observar que é grande a presença do trabalho dos autores na Fonoaudiologia, mas que é freqüente a transferência pura e simples de conceitos da Psicologia para a Fonoaudiologia, sem que esses conceitos sejam reelaborados diante de uma área cujo compromisso primeiro é com a fala do paciente.

[15] Apenas na obra de Vygotsky é atribuído papel estruturante ao social; para Piaget, ao contrário, a socialização interessa pouco à inteligência.

Como as ações precedem a linguagem e, antes dela, já se coordenaram, Piaget afirma que existe lógica fora da linguagem. Ora, se na visão do autor a lógica aparece cronologicamente anterior à linguagem, então, até na realização das proposições, seu papel tem função instrumental, ou seja, é também, aí, acessório do funcionamento cognitivo.

Segundo Piaget, antes de adquirir a linguagem, a criança constrói sistemas de representação, donde se conclui que significar não é papel genuíno da linguagem mas depende de algo anterior a ela, ou seja, do cognitivo. Se em tal concepção, a linguagem permite ao sujeito evocar o que já estava representado antes dela, sua função "não poderá ser outra senão meramente expressiva (...) dos diferentes momentos de evolução do pensamento" (id.: 44). Vale notar, nesse ponto, os laços que aproximam Piaget do que Henry definiu como o "campo da complementaridade", em que a linguagem é "coisa" de que o sujeito se apropria para usar como instrumento de expressão de uma realidade interna. Quer dizer, tanto em um quanto em outro, a linguagem comparece como função.

A definição apresentada por Piaget sobre o papel da língua junto às operações do pensamento opõe-se à idéia que Saussure procura defender quando argumenta em favor de a língua não poder ser senão um sistema de valores puros:

> O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades (Saussure, 1916: 131).

Vê-se que, diferentemente do que se encontra no pensamento piagetiano, em Saussure, a língua não participa como instrumento para expressão do que já está pronto e, de alguma forma, representado na mente do sujeito. Ao contrário, "o pensamento, caótico por natureza, é forçado a

precisar-se ao se decompor" (idem). Não existe materialização do pensamento e nem espiritualização do som. O que há, ainda que de modo misterioso, é o fato de "o 'pensamento-som' implicar divisões e de a língua **[e não o sujeito]** elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas" (idem). Conforme será discutido oportunamente, o que se observa em Saussure é, antes, a tentativa de descrever o funcionamento lingüístico segundo uma ordem própria, que independe do cognitivo e de qualquer outro domínio externo a ela. É essa a novidade saussureana fundante da Lingüística Científica.

Por fim, à medida que e sujeito piagetiano é aquele que faz "digestão mental" do que vem de fora, o outro só pode ser concebido como fonte de dados lingüísticos, da "coisa" sobre a qual a criança vai operar com recursos cognitivos. Nessa visão, o diferente se converte em semelhante e todo mal-estar provocado pelo conflito entre semelhanças e diferenças cedo ou tarde encontrará, pela via da "digestão mental", uma solução que seja favorável ao aparato cognitivo do sujeito.

Enquanto Piaget acredita que a constituição do sujeito dependa de forças internas, isto é, da estruturação cognitiva e da descentração, Vygotsky convive com o dualismo interno/externo ao tentar equacionar o social, enquanto força exterior determinante do sujeito, a uma força "de dentro", de caráter embrionário, responsável pela unidade de um sujeito biológico, controlador de suas ações.

Pode-se discutir as idéias de Vygotsky (1984), tomando como referência dois momentos distintos do desenvolvimento. No primeiro deles, o da "história natural", em que o pensamento é qualificado como pré-verbal e a linguagem como pré-intelectual. Ou seja, o pensamento ainda não pode contar com a linguagem, enquanto ferramenta que o fará emergir de uma profundeza subjetiva e a linguagem, por sua vez, porque "funciona à margem do intelecto", é ainda sem sentido para a criança, pois seu uso não é consciente. Vê-se, já aqui, que a estruturação da consciência comparece

como condição para a linguagem. Nesse período, dado que as funções da linguagem ainda não se relacionam à atividade do intelecto, está presente na fala apenas a função comunicativa, movida unicamente pela função afetiva. Aqui a fala externa primitiva é caracterizada por sua natureza social e não cognitiva.

Embora nesse momento a linguagem não tenha função cognitiva e a noção de comunicação esteja relacionada a reações de caráter instintivo e emocional – enquanto tal, "não intencional" (Lier-De Vitto, id.: 58) –, Vygotsky já fala de um sujeito que detém o controle, ao afirmar que a criança controla o ambiente com a ajuda da fala, antes mesmo de poder controlar o próprio comportamento.

Assim, as considerações feitas por Lier-De Vitto (id.) deixam ver que, na teorização de Vygotsky, a determinação da natureza fala mais alto, ou seja, o controle da interação tem bases inatas/instintivas e não sócio-culturais. De fato, o autor não explicita o que o outro faz e por que meios; ao invés disso, refere-se à existência de uma força psíquica interna, o que só reforça a idéia de uma criança com acesso direto às suas conquistas iniciais, "acesso [esse] não mediado pelo outro como sujeito" (De Lemos, 1992a:122).

Para Vygotsky, a criança entra em contato com o outro da espécie desde o início de seu desenvolvimento. O social é constitutivo e tem papel de configurar a experiência, porque "o caminho do objeto até a criança, e da criança até o objeto, passa necessariamente pelo outro" (1984). Mas, se ao mesmo tempo Vygotsky advoga em favor dessa determinação social, para ele a noção de sujeito não está desvinculada de uma força biológica que sustenta o sujeito da ação. Ação que é motor da estruturação cognitiva inicial: que leva à inteligência técnica, à construção de instrumentos.

Não é o social simbólico, presente por meio da fala do outro, que aparece nos estudos do autor. Trata-se, sim, de um social gregário, que dispensa o lingüístico. Ao assumir uma força biológica inaugural, Vygotsky

não consegue evitar a força da natureza e, desse modo, o outro não pode afetar a história da criança através da linguagem. Nesse caso, nem a linguagem, nem o outro participam dessa construção inicial.

A internalização da linguagem que, como visto em Henry, estabelece a polaridade exterioridade/interioridade da linguagem e institui a problemática da complementaridade, é acontecimento em Vygotsky que marcaria a passagem para o que, aqui, estou designando como o segundo momento do desenvolvimento da criança. No cruzamento da linguagem com o pensamento, o subjetivo que está dentro é objetivado e a fala, até então inconsciente, passa a ter significado. Ao ser internalizada, a linguagem entra em contato com os conteúdos subjetivos, até então não verbalizáveis. O que se internaliza da fala é a sintaxe, que transformará a nebulosa do pensamento em conteúdos discerníveis e passíveis de serem externalizados. Conforme aponta Lier-De Vitto, na teorização de Vygotsky "a linguagem não dilui as dicotomias [interno/externo], ela é **meio**, ponte, entre os termos que relaciona" (id.: 65). Vê-se, aí, a linguagem em sua função de representação e comunicação. Linguagem que, de fato, é **função** e que nesse jogo da complementaridade entre psicológico e social não pode ser pensada em sua ordem própria.

Num cenário em que "há organizações e aquisições anteriores e externas ao domínio do lingüístico" (id.: 70), a linguagem tem função de um regulador que, em sua relação com o pensamento, ordena, torna legível a nebulosa já existente, independentemente dela. Assim, é a função instrumental que aí se entrevê. Como qualquer instrumento, a linguagem é objeto de controle a ser usado segundo a vontade e as intenções de um sujeito/agente.

Do que se discutiu até o presente momento, importa, sobretudo, notar que com o distanciamento dos processos ou leis de composição interna da ordem própria da linguagem, ou seja, com o afastamento do terreno do funcionamento da língua, há o risco sempre iminente de retorno do psicológico e do social e, conseqüentemente, de que a linguagem acabe

circunscrita ao papel de um instrumento inter ou intrapsicológico, seja ele de comunicação, de representação ou de regulação.

Mas se, por um lado, no campo da complementaridade assiste-se à redução do lingüístico a instrumento/veículo de significados prévios, por outro, se a linguagem é considerada em seu papel estruturante, o que é posto em questão é o modo, mesmo, de como seu funcionamento pode dar conta da produção de sentidos, sentidos que transitam no que se assume como comunicação[16] e que, de fato, é efeito desse funcionamento.

É na discussão do funcionamento da linguagem que, agora, pretendo me deter. Para isso, trago a reflexão de Saussure (1916) que, ao sustentar a existência da ordem própria da língua, inaugura uma nova via para se pensar a comunicação e a produção de sentidos.

[16] A língua em sua autonomia, que se institui como diferença em relação ao sujeito falante, é o que permite pensar os desarranjos da comunicação.

1.2 LINGUAGEM COMO FUNCIONAMENTO

Ao afirmar que a "Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma", Saussure (op. cit) sustenta a "autonomia" da língua e dirige seus esforços para a apresentação do que lhe é próprio. O autor vai, então, discernir a língua do conjunto de fenômenos "multiformes", próprios à linguagem e, para isso, a direção indicada é a de "colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem" (id.: 16). Do contrário, a linguagem teria que ser estudada levando-se em conta os vários fenômenos ao mesmo tempo e, com isso, o objeto da Lingüística apareceria "como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si" (idem).

Saussure elege a língua como o objeto da Lingüística, atribuindo a ela o primeiro lugar dentre os fatos da linguagem. Mas para descrever o que é essencial à linguagem e chegar à definição de língua como um "sistema de signos", o autor precisou "sair do ato individual" e abordá-la enquanto "fato social". Nesse movimento, ele expulsou o que é da esfera individual, ou seja, o que pertence ao domínio do físico, do fisiológico, do biológico e do cultural/social. Vê-se, então, que para tomar a língua como "um sistema que conhece somente sua **ordem própria**" (id.: 31, ênfase minha), Saussure precisou romper com a complementaridade entre psicológico e social, afastando tudo o que é externo a ela.

Para ilustrar a oposição entre o que é próprio da língua e o que lhe é exterior, a comparação com o jogo de xadrez parece ser oportuna. Em tal jogo, se as peças forem substituídas de madeira por marfim, essa alteração não afetará o sistema por ser externa a ele, mas se, por outro lado, o número de peças for reduzido ou aumentado, aí, sim, a "gramática" do jogo será atingida. Do mesmo modo acontece com a língua: "é interno tudo o quanto

provoca mudança do sistema em qualquer grau" (id.: 32), ou seja, apenas o que concerne ao sistema e às suas regras.

Como disse, em seu esforço para delimitar o objeto da Lingüística, Saussure define a língua como um "sistema de signos". Nesse ponto, porém, é preciso estabelecer diferenças com o conceito de signo que comparece na Filosofia. Segundo Gadet (1990: 33), dentre os problemas clássicos abordados pela reflexão filosófica destacam-se, de um lado, o relacionamento entre o que se escuta (o som) e o que se entende (o sentido) e, de outro, o relacionamento entre língua e realidade. Diante disso, a autora observa que "a relação entre esses dois problemas é tradicionalmente abordada por meio de um triângulo que representa o signo à maneira como é conhecido na abordagem filosófica: a coisa, a palavra e a idéia" (idem, tradução minha).

Considerando que Saussure também se vale da noção de signo, poder-se-ia pensar que, em sua obra, ele retoma a longa tradição filosófica. Mas, de fato, não é isso o que ocorre, já que o signo saussureanao compreende apenas dois pólos: significante e significado. Como se vê, a realidade foi excluída do signo e, com isso, ele fica circunscrito ao campo da Lingüística, Assim, na condição de unidade **lingüística,** não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante). Para esse autor, o signo é "uma coisa dupla, constituída da união de dois termos" e em relação a ela, "somente as vinculações consagradas pela língua (...) parecem conformes à realidade" (id.: 79).

A principal característica que Saussure atribui ao signo é a arbitrariedade. Mais uma vez, aqui, é preciso estabelecer diferenças com a Filosofia, em que a arbitrariedade do signo também é evocada, mas tão-somente para qualificar a ligação de um nome a uma coisa. Assim, se na Filosofia o conceito se aplica à ligação de entidades previamente determinadas, sem afastar a idéia de que uma forma é receptáculo de um conteúdo, na Lingüística inaugurada por Saussure, a arbitrariedade implica ausência de qualquer ordem de relacionamento interno subjacente à ligação significante/significado. Como diz Gadet, em Saussure "o laço de união do

significante ao significado é **radicalmente** arbitrário" (id.: 37, ênfase e tradução minhas). Ao fortalecer a união significado/significante, o autor esvazia o signo de conteúdo, quer dizer, desfaz a dicotomia interno/externo que vige na idéia de que as unidades lingüísticas resultam da ligação de um conceito a uma forma.

Como se vê, o conceito saussureano de arbitrariedade implica a suspensão da idéia de uma significação anterior ao signo. De fato, a ligação arbitrária que produz o signo cria, ao mesmo tempo, o significante e o significado. O exemplo usado por Saussure ajuda a esclarecer esse ponto: em francês, a diferença entre *fleuve* e *rivière* é definida pelo lugar em que o curso da água desemboca (respectivamente no mar e no rio) e, em inglês, por sua vez, é a dimensão do curso da água que responde pela diferença entre *river* e *stream.* Vê-se, então, que nada pertencente à realidade determina que uma fronteira de sentido se imponha, justamente, entre *fleuve* e *rivière,* no caso da língua francesa, e entre *river* e *stream,* no caso do inglês. Ou seja, os signos foram criados pelo recorte lingüístico que, de uma só vez, institui o significado e o significante. Nenhum desses dois planos pré-existe ao signo.

O signo é definido **pela língua** de maneira que nem as idéias existam preestabelecidas, nem a substância fônica seja um molde a que o pensamento deva acomodar-se. Quer dizer, não há "materialização do pensamento, nem espiritualização de sons" (id.:131). Diferentemente disso, a língua estaria entre a ordem do som e das "idéias confusas"; suas unidades resultariam das divisões arbitrariamente implicadas na união pensamento-som. A combinação de elementos dessas duas ordens, intermediada pela língua, "produz uma forma e não uma substância" (idem).

Uma vez retirada a substância do signo, Saussure vai, então, enunciar que a "língua não pode ser senão um sistema de valores puros" (id.:130), cujas unidades são efeitos de relações – sintagmáticas e associativas: as leis de

referência interna da linguagem. Em tal visão, tanto categorias quanto significados são constituídos no jogo de relações e diferenças do sistema. Assim, o significado de uma palavra não é positivo, ou seja, nada ele tem de inicial. Trata-se, portanto, de um valor, ou seja, de **efeito**: "sua característica mais exata é ser o que os outros não são" (id.: 136). O mesmo se aplica à matéria fônica: o som não tem valor em si mesmo mas adquire valor "na sua não-coincidência com o resto" (id.: 137).

Isso eqüivale a dizer que "na língua só existem diferenças" (id.: 139). E diferença, no caso, é característica constitutiva da unidade lingüística. Assim, para que se estabeleça a significação de uma unidade "a", dever-se-á esvaziá-la de suas qualidades positivas, de modo que "a" seja tão somente "não b", "não c", e assim por diante, pois a língua não comporta nem idéias, nem sons preexistentes ao sistema. No caso da expressão "sem sal", não é difícil para um falante do português perceber que seu valor não é o mesmo nos sintagmas "comida sem sal" e "pessoa sem sal", unicamente pelo fato de o termo vizinho ter sido modificado.

Saussure afirma que o funcionamento da língua é presidido por um conjunto de relações de duas espécies: as sintagmáticas e as associativas, sendo por meio delas que os elementos da língua, de qualquer espécie e extensão, são escolhidos e fixados. De um lado, as relações sintagmáticas existem *in praesentia* e resultam do encadeamento de termos no discurso, sendo o valor de cada um determinado pela oposição ao que o segue ou precede, ou a ambos. De outro lado, as relações associativas unem termos *in absentia* e são definidas como aquelas que acontecem fora do discurso. Nesse eixo, termos se agrupam por relação de semelhança de diversas ordens.

O funcionamento dos eixos sintagmático e associativo acontece simultaneamente na língua. Os agrupamentos sintáticos se condicionam mutuamente, ou seja, há uma relação de solidariedade entre as unidades mais vastas que são compostas de unidades mais restritas. Ao mesmo

tempo, e sobre o outro eixo, "outras formas flutuam em derredor" (id.: 150) das unidades que foram fixadas na cadeia, as quais só poderão ser decompostas em unidades menores porque têm a que se opor no eixo associativo. Desse modo, é correto afirmar que a delimitação das unidades no eixo sintagmático depende da existência do eixo associativo para fixar/delimitar uma unidade como **efeito**.

Embora Saussure tenha preterido a fala (*parole*) ao eleger a língua como objeto da Lingüística, ainda assim ela insiste como questão, ameaçando a sustentação da dicotomia língua *vs.* fala, no momento em que o autor volta sua atenção para o encadeamento de termos na cadeia da fala. É isso o que se pode ler nos segmentos a seguir:

> A frase é o tipo por excelência de sintagma. Mas ela pertence à fala e não à língua; não se segue que o sintagma pertence à fala? (Saussure, id.: 144)
>
> (...) no domínio do sintagma não há limite categórico entre o fato de língua, testemunho de uso coletivo, e o fato de fala, que depende da liberdade do indivíduo (id.: 145)

De Lemos (1995) chamou atenção para a "tensão" observada no momento em que Saussure discute as relações sintagmáticas. No entanto, ela não deixou de assinalar que:

> O individual que retorna, então, **não é o mesmo que foi excluído enquanto instância fisiológica e psicológica** determinante do lingüístico que se dá no signo como imagem acústica e como conceito. O individual que retorna é o que se dá na esfera da fala, definida agora como espaço do não-previsto, onde se pode exercer a liberdade de combinações (id.:12, ênfase minha)

Ou seja, nem o indivíduo biológico, nem o cognitivo em controle estão implicados no impasse referente à presença/ausência da fala dentre os fatos de língua, mas, sim, o falante numa certa relação com a língua. De fato, lê-se em Saussure (id.: 144) que a liberdade das combinações é própria da fala, o que é diferente de dizer que o falante é "o senhor da fala".

Ao ver a unidade/integridade da língua ameaçada, Saussure procura demonstrar que a liberdade dos sintagmas é limitada, tanto devido à presença das "frases feitas, nas quais o uso proíbe qualquer modificação" (idem), quanto por "todos os tipos de sintagmas construídos sobre formas regulares" (id.: 145). Ou seja, vê-se, aí, limitada a "liberdade" do indivíduo.[17]

Embora Saussure não entre no mérito das relações associativas ao discutir o que pertence à língua e o que pertence à fala, De Lemos observa que é no nível delas que a imprevisibilidade se apresenta de modo mais evidente, a ponto de se poder afirmar que "se há 'liberdade' como possibilidade de escolha, é no eixo associativo que ela se oferece ao sintagma" (id.: 14). A esse respeito, vale lembrar o que o próprio Saussure diz da natureza desse tipo de relação:

[17] A esse respeito, De Lemos observa que o encadeamento que define o sintagma ultrapassa o nível sentencial e atinge o textual e, por isso mesmo, já seria espaço livre para o individual, fazendo supor um "grau de imprevisibilidade que evoca 'o próprio da fala'" (1995: 12).

> Enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, **os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada**. (...) Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados **cuja soma é indefinida** (Saussure, id.: 146, ênfase minha).

Com isso, vale dizer que a imprevisibilidade presente no encadeamento do discurso decorre, então, do funcionamento simultâneo dos dois eixos, pois em qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para o surgimento de outros, o que significa que "a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e refazer" (De Lemos, id.: 15).

Até o momento, foi dito que para descrever o essencial da linguagem, Saussure precisou excluir o que é da ordem do individual, ou seja, "expulsar" a fala e, por extensão, o falante. A partir daí, a língua foi escrita como autônoma e seu funcionamento descrito como próprio, no qual o falante não pode intervir por estar submetido a ele. Desse modo, Saussure retira o sujeito da condição de quem estoca e controla a linguagem. Conforme observa De Lemos, "a liberdade das combinações se reduz assim à escolha pelo indivíduo saussureano de um caminho dentre caminhos que ele não escolheu" (id.: 15). Dito de outro modo, na visão de Saussure, o sujeito que retorna na esfera da fala é, em última instância, o sujeito efeito da língua.

Com o reconhecimento de que a linguagem tem uma materialidade distinta e de que seu funcionamento é próprio e independente das propriedades do sujeito, a obra de Saussure introduz uma diferença radical, que põe em causa a noção corrente de que a linguagem é um instrumento que assegura a veiculação de realidades internas e as trocas nas relações sociais. Com tal reconhecimento, só há lugar para se pensar a comunicação como efeito possível da relação língua-fala-falante. Relação, essa, central na

proposta interacionista e, conforme será discutido, contempla pontos que interessam à reflexão sobre a clínica de linguagem.

Nesse capítulo, apontei para a existência de dois modos de se conceber a linguagem: como função e como funcionamento. No primeiro caso, procurei mostrar que com a inserção da linguagem em discursos de natureza psicológica, social e biológica há o "apagamento daquilo que – paradoxalmente – torna possível a lingüística como ciência: isto é, o reconhecimento de uma ordem própria da língua, irredutível a qualquer outra instância" (Lemos, 1994: 14). No segundo caso, com a suspensão da idéia de naturalidade e transparência da linguagem, procurei mostrar o que significa pensar a linguagem como funcionamento.

Passo, a seguir, à apresentação da proposta de De Lemos, em que a discussão sobre o funcionamento da língua na fala[18] ganha vulto no âmbito da aquisição da linguagem, caso único nesse campo. Aproximo-me dessa proposta pelo fato de a teoria desenvolvida pela autora contemplar pontos importantes à reflexão da clínica fonoaudiológica, à medida que apresenta uma estrutura triádica que compreende a articulação entre língua-fala-falante.

[18] Foi Jakobson (1985) quem acrescentou ao gesto inaugural de Saussure a relação língua-fala e, com isso, recuperou a fala como empiria para a Lingüística Científica.

CAPÍTULO 2

O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA FALA

A clínica de linguagem é oficializada com a demanda de uma terapêutica que tem como alvo a "fala patológica", o que faz com que o compromisso dessa clínica seja com a singularidade de uma fala marcada por acontecimentos que pedem leitura e transformação. Conforme assinala Lier-De Vitto (2000c), é na execução da linguagem que "o 'patológico' se mostra e acontece na fala de um 'falante real' e singular". Sendo assim, para que uma teorização sobre essa clínica tenha lugar, questões devem ser levantadas sobre o que subjaz ao "modo de execução" e sobre "aquele que executa". Ou seja, a fala patológica pede para ser tocada por um aparato teórico "capaz de articular a universalidade de paradigmas lingüísticos e a singularidade da fala do paciente" (Andrade, 2000a: 262). É esse ponto que justifica a necessidade de se incluir as concepções de língua, fala e sujeito numa teorização sobre a clínica de linguagem.

De fato, não há como tratar de questões da clínica de linguagem sem levar em conta o sujeito e a singularidade de sua fala, o que impõe que o compromisso assumido com uma teoria não seja qualquer. Nesse sentido, a proposta interacionista de De Lemos desponta como alternativa viável, uma vez que em tal teorização, as leis de composição interna da língua regem todo e qualquer acontecimento lingüístico, ou seja, a fala. E dizer da fala implica considerar o falante. Ainda assim, a despeito da compatibilidade dessa proposta com uma reflexão sobre a clínica de linguagem, vale observar que ela deverá ser acompanhada de transformações na escuta do fonoaudiólogo para o particular da fala patológica. Só assim, o Interacionismo poderá ser instituído como alteridade.

2.1 PERCURSO INICIAL DO INTERACIONISMO

Uma das questões que orientou o trabalho de De Lemos (1992, entre outros) na busca de respostas para as mudanças observadas na fala da criança, em seu percurso de *infans* a sujeito falante, remete à problemática do sujeito. Isso porque, uma vez assumido compromisso com a ordem própria da língua, uma concepção de sujeito epistêmico não poderia valer aí.

A noção de ordem própria da língua é a mesma que comparece na teorização de Saussure e Chomsky, responsáveis, respectivamente, pelos projetos estruturalista e gerativista de constituição de uma Lingüística Científica. Porém, a despeito desse ponto de aproximação entre os autores, ponto esse que "desloca o indivíduo, tomado como sujeito psicológico [...] de sua posição de sujeito epistêmico cujas propriedades governam sua relação com a língua enquanto objeto" (De Lemos, 1999: 3), ver-se-á que a proposta da autora ganha contornos próprios ao articular **língua** e **fala**, o que a conduz a elevar **sujeito** e **outro** ao estatuto de categorias em uma estrutura. Note-se que, em Saussure, o sujeito é afastado e a língua priorizada como objeto da Lingüística, apesar da "tensão" que acompanha a discussão das relações sintagmáticas – momento em que a fala insiste como questão. Em Chomsky, por sua vez, o apagamento da problemática do sujeito se expressa na polaridade falante-ouvinte ideal.

No que se refere ao modo como as teorias lingüísticas tratam da relação entre o sujeito e a língua, De Lemos observa duas tendências: ou se exclui o sujeito em nome da ordem própria da língua "alinhando a lingüística entre as ciências cujo ideal de cientificidade é a epistemologia do mínimo, no caso de Saussure ou a formalização que dela faria uma ciência moderna galineana no caso de Chomsky" (id.: 8); ou, se sustenta a concepção de sujeito psicológico, senhor de sua fala. Conforme discutido no capítulo anterior, nesse caso a Lingüistica é alinhada às ciências humanas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.), as quais resistem a todo tipo de restrição imposta pela reflexão e formalização que a Lingüística Científica introduziu. A verificação

empírica da fala ignora a formalização e seus aparatos explicativos e mergulha no viés da descrição por meio de aparatos gramaticais. Desse modo, as explicações ganham matizes psicológicos e sociais.

Como se vê, o foco passa da língua ao sujeito em duas vertentes incompatíveis entre si. Para enfrentar as demandas particulares da aquisição da linguagem, não seria possível deixar de lado nem a questão da criança como sujeito, nem a da linguagem – sua fala. Entende-se, por aí, a criação da Psicolingüística. Mas, como se sabe, o resultado dessa medida interdisciplinar é discutível, uma vez que com a Psicolingüística delega-se à Psicologia o que diz respeito ao sujeito e à "Lingüistica" o que concerne à língua e, desse modo, "a radical alteridade das propriedades da língua relativamente às propriedades do sujeito psicológico" permanece ignorada (idem). Em outras palavras, as questões referentes à língua e ao sujeito continuam sendo tratadas de modo estanque.

No caminho percorrido na elaboração de sua hipótese, questões empíricas importantes referentes à fala da criança e à aquisição da linguagem foram levantadas e uma metalinguagem alternativa pôde ser produzida. Assim, do ponto de vista dos argumentos empíricos, solo de direcionamentos teóricos, a autora foi, particularmente, afetada pelas contra-evidências que a fala da criança oferece relativamente à noção de desenvolvimento, ou seja, à concepção do processo de aquisição como sendo de construção de conhecimento sobre a linguagem.

A primeira contra-evidência reside no fato de os enunciados da criança serem heterogêneos, isto é, de apresentarem tanto evidências quanto contra-evidências empíricas em favor de conhecimento de determinada categoria, o que impede tanto que se fale em graus de conhecimento lingüístico, quanto que se descrevam estágios de desenvolvimento da fala.

A segunda contra-evidência encontra-se no fato de que tanto o retorno quanto os cruzamentos[19] da fala do outro nos enunciados da criança serem provas de sua impossibilidade em reconhecer a diferença entre sua fala e a de seu interlocutor adulto. Assim, a natureza dialógica da linguagem mostra que a língua não é propriedade do sujeito e "põe em xeque a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro concebida como sendo da ordem de um conhecimento/reconhecimento" (id. 05).

Esses dois aspectos, somados ao fato de não haver uma apresentação da linguagem à criança em graus de complexidade crescente, já que, desde o princípio, ela é exposta ao "total da língua", corroboram a idéia de que as mudanças observáveis na fala da criança não se explicam pela noção de desenvolvimento e fazem crer que a relação que ela intretém com a língua seja, de fato, de uma outra ordem.

Os argumentos empíricos apresentados (a heterogeneidade da fala da criança bem como os cruzamentos e retornos da fala do outro) puderam ser tomados como levantamento de questões sobre a inviabilidade de uma descrição categorial da fala da criança, uma vez que tal descrição não pode ser interpretada como indicativa de conhecimento sobre a linguagem. Nesse caso, foram eles que levaram, também, à recusa de descrição do processo de aquisição como da ordem de um desenvolvimento. Passo fundamental no percurso teórico de De Lemos foi o reconhecimento de que a fala da criança é indeterminada do ponto de vista categorial (De Lemos: 1982) e de que as combinações nela observadas mostravam-se dependentes do enunciado anterior do adulto no diálogo.

Disso resultou uma decisão metodológica inédita: não tomar a fala da criança como unidade de análise e, ao invés disso, assumir o diálogo como

[19] Os cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança explicam a presença dos "erros", conforme será visto na discussão dos processos metafóricos.

unidade mínima necessária para analisar o que a criança produz. Essa decisão exigiu a produção de uma metalinguagem compatível, o que levou De Lemos a propor os processos dialógicos como instrumentos explicativos/descritivos das mudanças na aquisição da linguagem.

A especularidade e a complementaridade[20] foram os processos erigidos como responsáveis pela construção do diálogo adulto-criança e, também, como explicação para as combinações de palavras que aparecem na fala da criança.

A noção de especularidade, como observa Lemos (1994: 144), "acaba colocando em causa o sujeito porque revela sua alienação como uma dimensão constitutiva". Ou seja, a criança só fala a partir da fala do outro. Fala em que circulam fragmentos congelados, não analisados, o que impede atribuir intenção comunicativa a tais produções especulares. Conforme assinala Lier-De Vitto (1998:134): "A criança diz o que o outro diz porque ali se aliena. Não o faz por escolha ou querer mas porque é por essa fala 'capturada'".

Note-se que se o processo de especularidade remetia à repetição, pela criança, de partes da fala do outro, a relação da criança era subsumida como relação à fala e que, portanto, a língua não estava implicada nesse instrumental. De todo modo, o conceito de especularidade pôde ser lido (Lemos, id.) não como "dependência", mas como "alienação", o que abalou a concepção de interação enquanto relação intersubjetiva, em que estão em

---

[20]A **especularidade** é definida como o processo dialógico que responde pelas produções iniciais da criança decorrentes da "incorporação, parcial ou total, do enunciado adulto no nível segmental" (De Lemos, 1982: 113). Esse processo diz respeito à incorporação de parte do enunciado do outro feita tanto pela criança quanto pelo adulto.
A **complementaridade** é o processo dialógico que aponta para uma relação funcional entre enunciados, podendo ser classificada como inter-turno: quando a resposta da criança preenche um lugar "semântico", "sintático" e "pragmático" instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto; e intra-turno: no caso em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado precedente do utro e de sua combinação com um vocábulo complementar.

cena sujeitos já constituídos e uma criança apta a discriminar no outro-modelo aquilo a ser incorporado a seu comportamento. Como aponta Lier-De Vitto (id.: 134), o sujeito que está em questão, quando se fala em alienação, não é mais um sujeito com capacidades perceptivas de natureza categorial. Essas capacidades lhe faltam, o que faz do mundo não transparente e do outro um que não se dá a ver como modelo.

O processo de complementaridade vinha sinalizar um momento de mudança em que a fala da criança não podia mais ser reconhecida como repetição da fala do outro. Nela, seqüenciações inéditas eram admitidas como efeito de cruzamentos, resultando na produção de uma fala heterogênea em relação à do outro. Heterogeneidade que dizia respeito à aparição de "erros" na fala da criança, os quais, até certo momento, não integram seus enunciados, já que, inicialmente, eles são constituídos por formas não-analisadas, isto é, por partes de enunciados do adulto incorporados através do processo de especularidade. A aparição dos "erros" constitui um fenômeno de extrema relevância para o desenvolvimento da proposta interacionista porque, uma vez incluídos como empiria, obrigaram a reconsiderações sobre o sujeito e sobre o processo de aquisição.

No que se refere ao lugar do "erro" na área da aquisição da linguagem, lê-se, nas palavras de Figueira, que:

> Inicialmente banido, e depois resgatado pelos estudiosos da linguagem, o erro conheceu assim uma trajetória que foi – pode-se dizer – da exclusão discriminadora de alguns para o olhar parcial e atento de outros, que pretendem extrair desse rico material mais do que aquilo que pode ser revelado via sua contraparte normal ou correta (1996: 56).

Se a complementaridade atestava uma mudança na fala da criança, pois apontava para a heterogeneidade dessa fala em relação à do adulto e também dizia do aparecimento dos "erros", da alternância entre acerto e erro, ao mesmo tempo esse processo não tinha força explicativa: atestava mas não podia explicar essa ordem de fenômenos da fala da criança.

Assim como De Lemos, autores como Bowerman (1982), Peters (1983) e Kamiloff-Smith (1986)[21] também enxergaram no "erro" indício de um movimento de independência da fala da criança em relação à fala do outro. A diferença é que os "erros" foram interpretados por esses autores como "indícios comportamentais de processos de reorganização de um estado de conhecimento anterior" (De Lemos, 1997c: 05) e apontavam para a análise e categorização de fragmentos não-analisados. Em outras palavras, os sinais de progressos verificados na aquisição da linguagem seriam decorrentes de uma "reorganização do que já está em uso na produção lingüística da criança" (Figueira: id.: 57).

De Lemos se opõe a tal interpretação e vê, aí, um equívoco teórico. Isso porque se a presença do "erro" sinaliza um estado mais avançado de conhecimento da língua, os processos reorganizacionais não dariam conta de explicar como, a partir de um determinado momento, a criança passaria a analisar o que antes não analisava, uma vez que as propriedades atribuídas a ela, enquanto sujeito epistêmico, permanecem as mesmas tanto em um quanto no outro momento.

Note-se que De Lemos recusa um aporte cognitivista para a explicação dos "erros" e que a complementaridade não compreendia tal acepção, muito embora seu recurso explicativo fosse insuficiente. De todo modo, tanto a especularidade quanto a complementaridade assentavam-se em acontecimentos empíricos que acabaram sendo elevados ao estatuto de argumentos empíricos em favor de uma hipótese teórica divergente daquelas encontradas no campo da Aquisição da Linguagem. É nesse passo que o

Interacionismo implicará o funcionamento da língua e se afastará definitivamente da idéia de aquisição da linguagem como processo de construção de conhecimento pela criança.

As mudanças na aquisição da linguagem serão interpretadas como mudanças de posição na estrutura: de posição da criança em relação à fala do outro, à língua e à própria fala. Ao aprofundar suas reflexões, De Lemos passou a definir essas mudanças de posição como estrutural, no sentido de que há dominância de um dos pólos de relação sem a superação de nenhuma das três posições. Assim, na primeira posição o pólo dominante é a relação do sujeito com a fala do outro, na segunda posição o que predomina é sua relação com a língua e, na terceira posição, é a relação do sujeito com a própria fala que se evidencia. Essa estrutura, em que comparecem o outro, a língua e o sujeito "é a mesma em que se move o adulto, enquanto sujeito falante submetido ao funcionamento da língua"(De Lemos, 1999: 03).

A hipótese interacionista surge, então, como proposta alternativa de interpretação do processo de aquisição da linguagem e de aproximação à noção de ordem própria da língua. De fato, se a noção de desenvolvimento enquanto apreensão de conhecimento sobre o objeto – no caso a linguagem – supõe à criança, como apontou Lier-De Vitto (1998:168), capacidade de "apropriação/expropriação" de propriedades lingüísticas da fala do outro, ponto central no Interacionismo é a noção de **captura** da criança enquanto organismo, pelo funcionamento da língua. É isso o que se lê a seguir:

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

[21] *Apud* De Lemos: palestra proferida em reunião sobre Metáfora e Analogia – The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy – em Povo, Trento, 1997.

> esta que a coloca em uma estrutura a qual, enquanto estrutura, é incompatível com a interpretação de que há um desenvolvimento, isto é, mudanças de estado de um conhecimento conceituado como individual (De Lemos, 1999: 2).

O termo "captura" tem função de abreviatura de processos de subjetivação como efeito de inserção do sujeito numa estrutura que compreende o **outro** enquanto instância da língua constituída, a **língua** enquanto leis de referência interna e a criança a advir enquanto **sujeito, sujeito-falante**. A noção de captura indica que a língua é "causa de haver sujeito" (id.04).

Diante de um objetivo maior, qual seja, explicar as mudança na aquisição da linguagem a partir da noção de mudança de posição da criança na estrutura língua-fala-sujeito, De Lemos encontrou nos processos metafóricos e metonímicos propostos por Jakobson[22] uma alternativa viável aos processos reorganizacionais, os quais implicam apreensão de categorias e regras da linguagem pela criança. Como se vê, a posição de De Lemos é diametralmente outra. Posição, essa, que a noção de captura explicita.

Se no primeiro tempo da proposta, interação remetia a diálogo, ou seja, a uma estrutura binária do tipo:

Fala $\rightleftarrows$ **Fala**

[22] Jakobson (1985). "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia"

a introdução da língua remete a uma estrutura triádica, que impede de se pensar em um "antes da língua" e, ao contrário, inclui o funcionamento lingüístico como um ali desde sempre.

Note-se que a relação do sujeito com a língua/fala envolve a afirmação de que a natureza de tal relação é **significante**. Daí que as mudanças na aquisição da linguagem serão resumidas em três posições da criança frente à linguagem. A primeira posição, diz De Lemos (1999:16), "aponta para **um sujeito emergente no intervalo entre significantes do outro**". A segunda posição, para um sujeito que emerge **"no intervalo entre os significantes"** (id.: 23) propriamente ditos e, a terceira posição, **"aponta para um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta"** (id.: 25).

A título de esclarecimento, farei um breve apanhado do que está implicado do ponto de vista empírico e teórico em cada uma das posições.

2. 2 SOBRE AS POSIÇÕES

Os primeiros enunciados da criança são fragmentos caracterizáveis como retorno de partes de enunciados do outro, os quais se articulam metonimicamente em sua fala. Entende-se por que De Lemos afirma que há dominância do pólo do outro na primeira posição, o que indica sua alienação na fala do outro.

Ao discutir essa posição, o segmento que a autora apresenta é o seguinte:

SEGMENTO 1
(Mariana, 1;2)

Criança e mãe folheando uma revista:

1 C : é nenê/ o auau
2 M: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá tomando banho
3 C: ava? eva?
4 M: É, tá lavando o cabelo. Acho que esta revista não tem auau nenhum
5 C: auau
6 M: Só tem moço, carro, telefone
7 C: Alô?
8 M: Alô? Quem fala? É a Mariana?

Note-se que, no primeiro enunciado da criança, retornam dizeres que não encontram correspondência externa pelo fato de não haver nem "nenê" nem "auau" na revista. Com isso, vê-se que não é o contexto que determina o que vai aparecer na fala da criança e que "o efeito da fala do outro está representado na fala da criança como um processo metonímico" (De Lemos, 1997c: 8).

Se em (5) o enunciado da criança é parte do enunciado anterior do adulto – "auau" – em (3) e em (7), nota-se dominância do pólo do outro, à medida que as produções da criança têm relação com a fala da mãe. Assim,

o enunciado "ava? eva?" é suscitado por "tomar banho" e o enunciado "Alô" por "telefone".

Na primeira posição, De Lemos vai chama atenção para a não-coincidência entre essas falas que, enquanto contraparte da alienação na fala do outro, revela um movimento de separação já presente. Pode-se dizer que a criança não tem escuta para o todo da fala do outro e que é parte dessa fala que suscita uma produção e evoca um texto, uma outra cena. Quer dizer, do enunciado "só tem moço, carro, telefone", o que a criança escutou foi "telefone" que trouxe metonimicamente "alô" e, com ele, outra cena. Daí o desarranjo que a fala da criança deixa ver e a afirmação de que **não há coincidência**.

Tem-se assim, que o pólo dominante, na primeira posição, é o outro e que as relações entre significantes que aí se estabelecem fazem ver tanto o funcionamento da língua – prevalência do eixo metonímico – quanto um sujeito que emerge no intervalo dos significantes do outro. Como diz De Lemos, isso indica um processo de subjetivação regido pelo funcionamento da língua.

O efeito da fala da mãe está representado na fala da criança como um processo metonímico. É possível falar nesses termos porque o que comparece no dizer da criança são partes de textos convocados, como que um vestígio metonímico pelo qual o outro a interpretou.

Há ainda mais a dizer sobre a primeira posição. Veja-se, a seguir, outro segmento também apresentado por De Lemos:

SEGMENTO 2
(Mariana, 1;8)

Criança se aproxima da televisão e mãe tenta afastá-la:

1 C.: não/ não/ PO (emissão que fica entre *pô* e *bô*)
2 M.: Quebrô sim.
3 C.: a PO
4 M.: É, vai pôr, você não sabe pôr
5 C.: a PO
6 M.:O Pô vem aqui amanhã. Amanhã o Pô com a Titê para levá a Mariana na praia
7 C.: iáia/iáia
8 M.: Ai que gostoso que a Titê vai chegar, né, filhinha?
9 C.: igá/ eva baldinho móia?
10 M.: Ahm?
11 C.: eva baldinho móia?
12 M.: Leva? Ah, você vai levar o baldinho na praia? Vai sim, filha. Vai levar o baldinho na praia. Vai levá o caminhãozinho. Que é que você vai pôr dentro do baldinho?
13 C.: aga

Em relação a esse segmento, interessa chamar atenção para o fato de que, pelo menos em parte, a progressão do diálogo é governada pela fala da criança que parece resistir à interpretação da mãe, como se vê no segmento de (1) a (5) – indício de que a criança está menos submetida à fala do outro do que aos significantes ausentes que essa fala convoca. Será, então, no enunciado (6) que "pô" encontra o texto em que se articula e faz sentido para a criança. Texto em que ela é significada e pode significar, a partir do qual o diálogo ganha direção.

Por sua vez, o enunciado "eva baldinho moia", em (9), convocado pelo vocábulo "praia", no enunciado precedente da mãe, indica relação metonímica entre esses vocábulos que circularam num texto, como a interpretação da mãe resume e deixa ver:

> 12 M.: Leva? Ah, você vai levar o baldinho na praia? Vai sim, filha. Vai levar o baldinho na praia. Vai levá o caminhãozinho. Que é que você vai pôr dentro do baldinho?

A presença de "eva baldinho móia" deixa ver a criança numa relação com a língua mais do que sob o domínio da fala do outro, como disse anteriormente. Se não for implicando a língua, como, então, explicar a presença de enunciados que não comparecem na fala da mãe?

Assim, vale assinalar que, embora na primeira posição o pólo dominante seja o outro, há desde sempre a presença da língua que se explicita seja na não-coincidência (primeiro segmento), seja na resistência à interpretação (segundo segmento). Resistência essa que, na segunda posição, ganhará expressão relativamente à correção dos "erros".

A presença de "erros" é indicativa da relação da criança com a língua e de sua mudança de posição. "Cruzamentos significantes", que remetem à predominância do eixo metafórico, compõem os enunciados da segunda posição. Veja-se, a seguir, o episódio apresentado por De Lemos no encaminhamento dessa questão:

SEGMENTO 3
(Mariana, 1;9)

Quando a criança faz muito barulho com os brinquedos a mãe costuma adverti-la dizendo que vai acordar a Flávia, filha da vizinha,

(Mãe e criança jogam com uma bola)

1 M: Esta bola faz muito barulho.

2 C: A Fávia é nananda

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

No enunciado "a Fávia é nananda", na linha (2), observa-se substituição de "está" por "é", além de concordância de gênero no gerúndio: acontecimentos que trazem uma composição inusitada e que apontam para um outro tipo de relação. Segundo De Lemos, tem-se aí um cruzamento entre cadeias na cadeia manifesta: "está nanando" e "está bonita", por um lado, e "é bonita", por outro. Quer dizer, isso que aparece como "erro" é resultado de um processo metafórico, o qual estabelece uma relação de semelhança entre cadeias que, do ponto de vista da descrição lingüística, são classificáveis como formas progressivas (x está dormindo) e frases predicativas com cópula mais adjetivo (x está bonita; x é bonita) (1997c: 9).

O estranho dessa produção vem da indeterminação dessas duas estruturas na fala da criança. As duas imbricadas num só enunciado: cadeias se lêem e se cruzam e pode ocorrer também que cadeias se espelhem em paralelo. De Lemos ateve-se na análise dessas estruturas movida pela interpretação a elas dada por Lier-De Vitto (1998) nos monólogos da criança. Para apresentar as estruturas paralelísticas, valho-me do monólogo de Anthony analisado por essa autora (id:138), o qual reproduzo a seguir:

SEGMENTO 4

What color

What color *blanket*

What color *mop*

What color *glass*

Not the *yellow* blanket

the *white*

It's not *black*

It's *yellow*

Not *yellow*

Red

Put on a blanket

(...)

There is **the light**

Where's **the light**?

Here is **the light**

Ocorrências da ordem desse monólogo oferece visibilidade às "composições em paralelo" (id.: 159), em que um fragmento fixado convoca elementos variados, produzindo o que se pode chamar de "repetição com diferença" (id.: 155). É isso o que se observa ao logo de todo o monólogo.

Diferentemente do que se observou no exemplo anterior, em que o "erro" no segmento "a Fávia é nananda" já é o resultado do cruzamento entre cadeias latentes, no caso dos monólogos, enxerga-se o movimento de substituição na própria cadeia. Substituição que é característica do processo metafórico.

Na segunda posição, a criança, enquanto sujeito falante, emerge no "intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas estruturas paralelísticas" (De Lemos, id.: 23). É isso que se pôde notar nos enunciados da criança: "cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para outra

coisa" (idem). Assim, enquanto na primeira posição a fala da criança é povoada por fragmentos congelados da fala outro, convocados metonimicamente, na segunda posição, a relação entre elementos latentes se faz presente tanto por cruzamentos entre cadeias, quanto pela substituição de termos numa cadeia. Conforme pontua De Lemos (1997c: 9):

> (...) não é na fala imediatamente precedente da mãe, mas no âmbito do próprio enunciado da criança que está a cadeia que oferece sustentação para o movimento dos significantes, deslocando-os, aproximando-os, ressignificando-os.

O processo metafórico instanciado no "erro" oferece uma visão privilegiada desse descongelamento movimentado pela predominância do eixo metafórico.

Se nas primeira e segunda posições vê-se uma criança falada, respectivamente, pelo **outro** (no intervalo dos fragmentos que vêm metonimicamente da fala do outro ou são evocados por ela) e pelo **Outro** (no intervalo entre cadeias que se imbricam e de substituições em cadeias), na terceira posição a criança fica sob efeito da fala, dividida, como diz De Lemos, entre fala e escuta. Divisão, indício de subjetivação enquanto falante, que aponta, uma vez mais, para a não-coincidência. Nesse caso, não-coincidência entre a instância subjetiva que fala e aquela que escuta.

Veja-se o segmento discutido por De Lemos:

SEGMENTO 5
(Verônica 4;0)

Uma amiga da mãe da criança (T) traçou no chão os quadrados par ela e a criança brincarem de amarelinha. Neste traçado ficou faltando um quadrado:

1 C: **Quase que** você não fez a amarelinha
2 T: O que, Verrô?
3 C: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua
4 T: O que, Verrô? Eu não entendi
5 C: **Está faltando** quadro na amarelinha sua

Se na segunda posição a criança se mostra refratária à correção, o que o exemplo acima deixa ver é que ela é afetada pelo estranhamento do outro e reformula sua produção. Reformulação que pode não levar ao "acerto" (3), mas que não deixa dúvidas sobre a existência de escuta para a fala.

De Lemos considera como representativos da terceira posição fenômenos tais como: pausas, reformulações e correções eliciadas por reações – diretas ou indiretas – do interlocutor. Mais do que isso, não é a correção propriamente dita que marca a mudança para uma nova posição. É a emergência do sujeito em um outro intervalo, entre fala e escuta. Essa posição/sujeito, que diz do terceiro momento de mudanças, desloca a língua do pólo dominante – daí ela ser submetida às restrições da língua constituída que visam à homogeneidade, "fazendo submergir o que, desse funcionamento, pode, contudo, irromper como 'real da língua'"(id.: 28).

Chamo atenção para a insistência da pesquisadora sobre a relação da criança ao significante, implicada nas três posições. Insistência que decorre mesmo da introdução da língua (leis de referência interna) nas considerações sobre aquisição da linguagem. De fato, de a língua ser alocada em posição de alteridade radical em relação à fala e ao sujeito. Disso resulta a não-

coincidência entre falas, a imprevisibilidade, o *nonsense* e o "erro" que abalam o imaginário da homogeneidade de uma língua.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O OUTRO

Como disse, o presente trabalho está voltado para uma clínica que é instituída a partir da demanda de transformação de falas sintomáticas de crianças, cujo propósito é ser "estruturante" no sentido de ser "terapêutica" (Lier-De Vitto e Arantes, 1998). Considerando ser a clínica de linguagem o lugar que acolhe sujeitos cujas falas produzem efeito de patologia, a primeira suposição a ser levada em conta é que a natureza da relação sujeito-outro, que nela se faz presente, seja diversa das relações que ocorrem fora dela (tais como, entre mãe/filho ou professor/aluno). Daí que a questão que orienta minha reflexão sobre essa clínica voltar-se para aquilo que legitima a relação fonoaudiólogo/paciente como singular, como própria de uma clínica não menos singular. Ao deslocar para o centro da discussão o fonoaudiólogo ou, mais especificamente, a posição ocupada por ele, enquanto outro, na relação clínica com crianças, volto o olhar para o Interacionismo proposto por De Lemos tendo em vista tirar conseqüências sobre o **outro**[23] implicado nessa teorização que, considero, poderá contribuir na reflexão sobre a clínica fonoaudiológica.

Conforme observa Lier-De Vitto (2000c), as questões que abriram espaço para um diálogo teórico entre essas duas disciplinas são pontos

[23] Dizer que o outro está em foco, conforme defendido no Interacionismo, não significa que outras considerações teóricas serão descartadas. Ao contrário, ele será o pólo articulador daquilo que constitui o cerne dessa teoria (relação língua-fala-sujeito).

nodais no Interacionismo: a **mudança**, o **"erro"** e o **outro**. Mas só foi possível uma aproximação entre elas a partir da suspensão da naturalidade com que essas noções compareciam na Fonoaudiologia. Assim, o **outro**, a quem a demanda de um sujeito é dirigida, é o outro-terapeuta, investido da capacidade de intervir e produzir **mudanças** na fala da criança. Mudanças que envolvem uma ação clínica – uma interpretação[24] – a incidir sobre o que nessa fala é **sintoma**. Por sua vez, a noção de **interação** não poderia ficar "reduzida à empiria da relação entre duas pessoas" (idem), sendo nesse ponto, em especial, que o Interacionismo irá incidir, introduzindo a língua como terceiro elemento na relação sujeito-outro. Com isso, a interação passa a ser definida como triádica e o outro como **instância da língua constituída**.

Para compreender a extensão de tal afirmação e poder implicá-la numa reflexão sobre a clínica, importa ressaltar que o outro concebido como **instância** não é o outro empírico, não pode mais ser confundido como "individualidade" (De Lemos, 1995: 25; Lier-De Vitto e Arantes, 1998: 52). Trata-se do **outro já falante**, em que a língua está submetida às restrições que visam à homogeneidade, ou seja, é o outro cuja posição de falante é de identificação com a língua constituída (com o português, por exemplo). Vale lembrar, ainda que o outro, assim entendido, está na posição intervalar entre fala e escuta e que é dessa posição de escuta de falante identificado com a

[24] Nesse trabalho, o termo **interpretação** é empregado no sentido de uma ação terapêutica produzida a partir de uma fala sintomática da criança na clínica de linguagem. Deve-se assinalar que o conceito de interpretação é utilizado em semiótica em dois sentidos diferentes. Em consonância com a concepção clássica que opõe forma e conteúdo, tem-se que todo sistema de signos é considerado como um "sistema de expressão" e, enquanto tal, está sujeito a receber uma atribuição de conteúdo, isto é, uma **interpretação semântica**. Por outro lado, na tradição epistemológica à qual se referem a lingüística saussureana e a teoria psicanalítica de Freud, que postula que as formas semióticas são formas significantes, **interpretação** é tanto formular de outra maneira, quanto traduzir uma unidade significante de uma semiótica em outra (Greimas & Courtés, 1979: 240).

língua constituída que ele pode estranhar[25], ou não, o singular de uma fala – instância em que o sujeito se apresenta em sua singularidade inexorável.

Pensar o outro como instância do funcionamento da língua significa reconhecê-lo como sujeito capturado, dividido entre fala e escuta, como disse, e, portanto, sob efeito de falas – da própria e da do outro. Isso lhe confere a possibilidade de interpretar. Assim, conseqüência preliminar que importa à reflexão sobre a clínica é o reconhecimento do **outro como intérprete** da fala da criança.

Note-se que interpretar é bem diferente do que está suposto na noção de comunicação[26], em que a existência de sujeitos homogêneos, partilhando o mesmo código, implica simetria entre falantes. A noção de interpretação opõe-se à de codificação e decodificação à medida que supõe uma dissimetria insuperável entre falantes numa mesma língua. Dissimetria que diz de uma heterogeneidade, cujo grau de maior pronunciamento é atingido no caso das "patologias" de linguagem, em que composições inusitadas, articulações inesperadas, enfim, em que o imprevisível ganha expressão maior[27]. Esse é o lugar em que o outro, convocado a interpretar, fica numa posição em que reconhece e não reconhece a própria língua. É essa dissimetria "patológica" que deveria conferir ao fonoaudiólogo uma posição clínica e singular frente à fala.

Na visão interacionista, a interpretação da fala da criança pela mãe é aquela que dá forma e sentido a suas produções peculiares (De Lemos,

---

[25] Encontra-se em Freud, (1919) que "estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar". O estranho não é o novo nem o desconhecido e, sim, algo que deveria ter permanecido oculto (submetido a recalque) mas que vem à luz. Entende-se, a partir daí, por que "erros em 'língua estrangeira' nunca são 'patológicos' mesmo que reconhecidos como 'erros'" (Lier-De Vitto: 2001: 248). Falta-lhes a familiaridade do que foi recalcado para que sejam estranhados como "patológicos".

[26] Mesmo que, em teorias de comunicação, se fale em interpretar, dada à circulação dessa palavra em diferentes contextos, as expressões que melhor qualificam o trânsito comunicativo são codificação e decodificação.

1982; Lier-De Vitto, 1994). O que se apresenta como indeterminado na fala da criança é, então, restringido ao ganhar determinação semântica e formal na cadeia textual-discursiva, escapando da homonímia e da deriva (De Lemos, 1995:25). Importante é que interpretação, aí, diz respeito ao significante, já que o sentido vem como efeito de restrições posicionais (lingüístico-discursivas). Sendo assim, a "doação de sentido" é efeito. Mas seria o caso de implicar a mesma natureza de interpretação ao terapeuta?

Certamente, não. O fonoaudiólogo se depara com uma fala que tem sintoma e que já se mostrou resistente a interpretações outras (de outros falantes) e, desse modo, espera-se que ele possa incidir sobre esse impasse, ao "atingir o sintoma e promover mudança de posição em relação ao seu próprio dizer" (Lier-De Vitto e Arantes, 1996:71). Em outras palavras, o que está em questão, na clínica fonoaudiológica, são falas que produzem efeito de patologia. Assim, a especificidade do que constitui demanda para essa clínica introduz diferenças e impede pensar o outro-terapeuta na posição estrita de outro já falante, em que a heterogeneidade é suplantada em prol da homogeneidade. Como foi dito, "patologias" resistem à homogeneidade, são marcas de uma heterogeneidade que não cede ao apelo da similaridade.

Uma outra distinção ainda se faz necessária, à medida que interpretação também é noção central na Psicanálise. Como já assinalaram Lier-De Vitto e Arantes (id.: 55), na técnica psicanalítica, ela visa a fazer surgir um novo sentido (sentido latente) para além do manifesto e, com isso, abrir novas possibilidades de significação para o sujeito. Mas no caso das "patologias" de linguagem, em que "o problema diz de uma insistência [do sujeito] numa posição na linguagem" (Lier-De Vitto, 2001: 249), já que o sintoma é repetição manifesta na fala, deve-se indagar em que medida uma interpretação que faça aparecer um efeito de sentido desconhecido pelo sujeito seria capaz de promover mudança de posição do sujeito frente ao próprio dizer?

---

[27] Isso é muito diferente do que é tratado pela Pragmática como assimetria em que fatores tais como idade, sexo, nível sócio-cultural, dentre outros, podem levar à ambigüidade, a falas contraditórias, a mal entendidos, etc.

Pode-se dizer que interpretar é sempre uma resposta a uma fala e "resposta" implica interrogação. Disso decorre que toda e qualquer fala (em forma de pergunta ou não) é sempre uma interrogação – envolve sempre um desconhecimento, comporta sempre dissemelhança entre quem fala e quem escuta. Interpretar implica, portanto, uma relação à fala enquanto interrogação – relação que se dá no espaço do heterogêneo, do não-coincidente. Sempre, mas ainda mais, quando há perturbação no corpo da linguagem[28].

Vê-se, assim, que um dos pontos de interesse na aproximação ao Interacionismo é, portanto, aquele que diz da relação outro/fala-da-criança como tendo a natureza de interpretação – e não de comunicação – com as implicações dessa noção discutida anteriormente.

Outra questão iluminada pelo Interacionismo, e que interessa a esse trabalho, refere-se aos limites da interpretação que remete, sem dúvida, à "dissemelhança" anteriormente discutida. Lembre-se que, ao abordar a segunda posição, fiz referência ao fato de a criança ser refratária à correção ou à diferença instaurada pela fala do outro, isto é, de ela não ter escuta seja para a correção direta, seja para a apresentação do "padrão correto". Refletir sobre essa questão levantada é de extrema importância para a clínica fonoaudiológica uma vez que é próprio de crianças cujas falas são sintomáticas serem resistentes/refratárias à fala do outro dirigida a elas.

Essa resistência tem características próprias, uma vez que remete à problemática do sintoma enquanto repetição "sem querer ou saber" (Felman, 1980, *apud* Lier-De Vitto, 2000b, no prelo) que aprisiona o sujeito. Repetição imposta ao sujeito e que o assenta em uma posição de não-escuta, seja para o sintoma que incide em sua fala, seja para a fala do outro dirigida ao que se apresenta como sintomático em sua fala. Quer dizer, ele resiste às possíveis

[28] Em minha análise vou procurar mostrar o que é o terapeuta frente à fala sintomática e discutir a natureza das "ações" produzidas frente a ela.

tentativas de correção pelo outro.

Disso resultam algumas indagações: como pensar uma "ação terapêutica"? Como implicar a criança em sua fala? Como fazê-la estranhar o que diz? Enfim, deve-se esperar que uma interpretação fonoaudiológica possa promover mudança de posição da criança frente à própria fala e à fala do outro para que, como diz Allouch, em sua fala ela "passe à outra coisa" (1990, *apud* Arantes, 2001). Note-se que estou falando de uma assimetria profunda na relação paciente-terapeuta, que diz da implausibilidade da noção de comunicação amplamente assumida no campo da Fonoaudiologia, em que para se chegar à "comunicação ideal entre falantes", o manejo da clínica é pautado pela idéia de comunicação (o que não deixa de soar paradoxal e contraditório)[29].

De fato, a noção de comunicação supõe interlocutores cujos sentidos e intenções possam ser desvelados e envolve a idéia de relação dual. Entende-se o porquê de teorias e práticas voltadas para a clínica não questionarem a transparência da linguagem e afastarem de sua reflexão a opacidade e heterogeneidade. Sendo a comunicação dual, há que se supor mesmo isso, uma vez que ela se apóia na idéia de intenção e de compreensão. O falante tem controle sobre o que quer dizer, sobre a intenção que visa comunicar, enquanto o ouvinte está em posição de compreender, à medida que partilha com o falante o mesmo universo lingüístico.

Mas, a inclusão da língua, como acontece na proposta de De Lemos, obriga a se assumir a interação como triádica e, no lugar do terceiro elemento, a língua impede que se pense em uma relação harmoniosa entre interlocutores. É ela que perturba o imaginário de um trânsito dual e que fica sempre como elemento ímpar, a impedir qualquer simetrização. A relação do sujeito é, antes, à língua. Isso afasta a idéia de interação como troca

[29] Embora seja incontornável a assimetria entre falas nessa clínica, ver-se-á, na discussão do material, a tendência à simetrização, seja pelo recobrimento da fala da criança com um texto do terapeuta, seja pela tentativa de se atingir um "padrão correto" de fala.

comunicativa, em que tanto a criança quanto o outro são considerados como entidades "em si", em controle da linguagem e da própria fala.

Na proposta interacionista de De Lemos importa destacar o fato de a língua ser colocada em posição de alteridade radical em relação à fala e ao sujeito. Disso advém uma pluralidade de efeitos que abolem o imaginário da homogeneidade de uma língua e da coincidência entre falantes. Não há controle. Conforme assinala Lemos (1992: 39), embora a linguagem "pareça capaz de construir um objeto inequívoco de sentido e, por isso, haver circulação de sentido entre locutores" – comunicação – essa não é sua única propriedade. O sentido nos situa na via discursiva mas, para isso, o preço que se há de pagar é o recalque dessa fala indizível que a linguagem faz correr em nós e que "no que abre a possibilidade de sentido, já não é mais sentido algum".

Uma definição de interpretação que possa interessar à clínica de linguagem – clínica essa que enfrenta a ruptura do imaginário da homogeneidade – deve considerar a ordem própria da língua para que possa distinguir-se, delimitar-se. Vale dizer, ainda, que tal definição deva implicar a relação do sujeito (paciente-terapeuta) com a *langue* – tesouro dos significantes (Saussure, op. cit.).

Nesse ponto, chamo atenção para o fato de que, ao se conceber o outro como instância da língua, ele é retirado da condição de sujeito epistêmico, mediador da relação da criança com o objeto linguagem. O que importa, nesse outro, é que ele fala, porque se há fala, há língua. Isso significa que ele não governa/regula sua própria relação com a língua, a partir de capacidades perceptuais e cognitivas, como também não governa/regula a relação que a criança entretém com ela. Assim, da assunção da radical alteridade da língua, relativamente às capacidades/habilidades do sujeito psicológico, decorre tanto a impossibilidade de aprendizagem da língua, quanto de que ela seja apreendida em suas partes, tal como é pressuposto na noção de desenvolvimento. Daí, deve-se o afastamento do outro da

posição de quem ensina, mesmo no caso de falas que, por produzirem efeito de patologia, pedem uma ação terapêutica. Vê-se, então, que o outro é destituído da posição de controle, o que afasta uma concepção de clínica como de intervenção.

As questões até aqui levantadas podem e devem ser implicadas na reflexão sobre a clínica de linguagem. O Interacionismo fica, portanto, alocado em posição de alteridade em relação ao presente trabalho que procederá à discussão de segmentos de sessões de terapia de linguagem. Lembrando ser meu objetivo colocar em questão a posição do fonoaudiólogo na clínica de linguagem, devo dizer que em foco estará a natureza da interpretação do outro-terapeuta.

Esclareço que, com o encaminhamento dessa discussão, não pretendo julgar procedimentos terapêuticos e tampouco prescrever condutas para a terapia de linguagem. Ressalto que ela deve ser entendida como uma primeira tentativa de problematizar aquilo que, na Fonoaudiologia, tem sido naturalmente admitido como terapia de linguagem.

CAPÍTULO 3

TRADUÇÃO COMO INTERPRETAÇÃO

Na clínica de linguagem, a relação do fonoaudiólogo com uma fala qualificada como "patológica" parece não se dissociar da questão do significado: o que a criança quis/quer dizer? Daí serem freqüentes as indagações sobre o sentido do que foi dito, bem como a tendência ao recobrimento da opacidade da fala da criança com um dizer que faça sentido para o terapeuta.

Esse fato da relação terapeuta-paciente convoca uma discussão a respeito da posição assumida pelo fonoaudiólogo no âmbito da clínica de linguagem, como também traz à tona a questão da natureza da interpretação fonoaudiológica, já que o lugar de uma "ação" produzida "para" e "a partir de" uma fala sintomática acaba, muitas vezes, ocupado por um dizer que apaga a singularidade dessa fala ao procurar traduzi-la.

Mas quais seriam as implicações de uma tendência como essa, tendo em vista que o objetivo dessa clínica parece ser, antes de tudo, "dar forma" a uma fala que se manifesta desarranjada? Mesmo porque, "as ditas 'falas patológicas' são em grande parte interpretáveis – não barram a comunicação" (Lier-De Vitto, 2000b, no prelo). Quer dizer, raramente a fala do paciente está "fora do sentido" ou, nas palavras de Lemos (1995:37) "não faz texto".

Assim, fica-se diante do que parece assinalar um paradoxo vivido pela Fonoaudiologia: em uma clínica que propõe incidir sobre a fala da criança para que essa fala deixe de produzir efeito de patologia – "efeito particular de frustração, de perplexidade, nos falantes de uma língua" (Lier-De Vitto, id.) –

delineia-se um perfil de terapeuta que precisa recobrir com um texto "próprio" o que a criança diz.

Chegado a esse ponto, faz-se necessário abrir parêntese para uma breve discussão sobre o texto, tendo em vista conceituá-lo sob a perspectiva de duas vertentes expressivas no cenário brasileiro: de um lado a Lingüística Textual e, do outro, a Análise de Discurso, a partir do que serão feitas considerações sobre o a concepção de texto que norteia a discussão no presente trabalho.

A Lingüística Textual legitimou-se como a "ciência da estrutura e do funcionamento dos textos" (Fávero, 1983: 05) por sua capacidade de tratar fenômenos que não puderam ser explicados pelas gramáticas de frase, uma vez que a descontinuidade verificada entre texto e enunciado é de ordem qualitativa (Fávero e Koch, 1994: 14). Em linhas gerais, as abordagens dessa área procuram investigar os processos e regularidades relacionados à estruturação e compreensão de textos, como também definir os critério de textualidade.

No domínio da Lingüística Textual, o texto é objeto privilegiado, onde comparece como unidade teórica, em oposição à multiplicidade de textos empíricos individuais. Note-se que são plurais as caracterizações e delimitações do texto dentre os estudos dessa área, de maneira que uma exposição da posição dos diferentes autores relativamente ao texto, bem como aos fatores de textualidade relacionados à sua formação, fugiria do escopo do presente trabalho[30].

---

[30] Dentre os autores europeus empenhados na pesquisa das propriedades específicas do texto destacam-se Halliday, Weinrich e Beaugrande. Entre aqueles que apresentam sugestões de possíveis modelos de gramáticas textuais, figuram Isenberg e Lang. Por fim, Dressler, Petöfi e Van Dijk chegaram a apresentar modelos explícitos. Para uma visão geral desse cenário europeu, veja-se Fávero e Koch (1994).

Em Fávero encontra-se que o texto consiste em "qualquer passagem falada ou escrita que forma um **todo significativo** independentemente de sua extensão" (1993: 07, ênfase minha). Trata-se de um "contínuo comunicativo" (idem) que para constituir-se como tal e distinguir-se de um "aglomerado incoerente de enunciados" (id.:6) – não-texto – depende dos fatores de textualidade envolvidos no processo de sua produção e compreensão, dentre os quais destacam-se as noções de coesão e coerência. O termo texto pode ser tomado tanto em sentido *lato,* ao designar qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma pintura, uma música, uma poesia, etc.), quanto em sentido *estrito*, em se tratando da linguagem verbal. Nesse caso, tem-se o discurso, ou seja, a "atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por esse e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação" (Fávero e Koch, 1994: 25). Discurso que se manifesta lingüisticamente por meio de textos.

Fávero (op. cit.) reconhece a dificuldade de se estabelecer uma fronteira objetiva entre texto e não-texto, apesar da existência de uma competência textual específica do falante que possibilita essa distinção no plano da intuição. Assim, diz a autora:

> Se sabemos intuitivamente não só distinguir entre textos e não-textos mas também que nossa produção lingüística se dá com textos e não com palavras isoladas, não sabemos, porém, definir intuitivamente o que faz com que um texto seja um texto, e nem os estudiosos são unânimes ao conceituá-lo (id.:06)

Entrevê-se a complexidade das questões envolvidas na descrição dos fatores que caracterizam o texto, bem como a dificuldade de se especificar que classe de objeto é essa. A respeito do que diferencia texto e não texto Halliday e Hasan (1976:01) assinalam que "estaremos discutindo coisas que um falante nativo já sabe mas sem saber que sabe".

Há consenso entre os autores desse campo em definir o texto como **uma unidade significativa** e de que a possibilidade de atribuir sentido a uma determinada passagem de linguagem é o que determina a diferença entre uma coleção de sentenças desconexas e o texto. Nessa perspectiva, todas as produções que não satisfizerem à condição de serem identificadas como uma unidade significativa, a despeito de despertarem sentido em algum nível, são qualificadas como não-textos – ou como textos incoerentes, na terminologia de alguns autores[31].

Abordar o texto implica as noções de coesão e coerência, uma vez que os estudiosos são unânimes em considerá-las importantes fatores de textualidade. Em linhas gerais, a coesão engloba os aspectos estritamente lingüísticos da organização linear do texto e diz respeito a todos os processos de seqüencialização que garantam as ligações significativas em sua superfície. Em geral, esse fator não é apontado como condição necessária nem suficiente para a formação de um texto. A coerência, por sua vez, é o fator de textualidade que responde pelo sentido do texto e está ligada a sua inteligibilidade numa situação comunicativa. Conforme observa Marcuschi (1983: 13), além da organização linear da coesão, deve-se considerar a organização reticulada dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência do texto.

Beaugrande e Dressler (1981: 84) relacionam coerência e sentido. Para eles, texto coerente é aquele em que há continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas suas expressões lingüísticas, ou seja, é o que "faz sentido" para seus usuários. Nos casos em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, o texto então é tido como incoerente.

[31] Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983), dentre outros.

Para que uma seqüência possa ser percebida como uma unidade significativa global, ela deve ter textura o que, segundo Koch e Travaglia (1989:26), é garantida pela coerência. Isso equivale dizer que a coerência é condição para que uma seqüência lingüística seja apreendida como um texto. Tais autores assinalam que é preciso que se especifiquem as condições de incoerência de um texto, já que uma variedade de fatores está relacionada à "boa formação do texto"[32] e que "sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente". Contudo, essa projeção ficará inviabilizada no caso de o produtor de um texto violar em alto grau o uso dos elementos lingüísticos e estruturais, uma vez que o receptor "não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código lingüístico" (idem).

A coerência está ligada à possibilidade de estabelecer uma unidade de sentido no texto. Além disso, é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível em seu interior, o que se encontra associado tanto a processos cognitivos, os quais permitem a criação de um mundo textual em face do conhecimento de mundo registrado na memória, quanto a fatores interpessoais, tais como as intenções comunicativas, que dizem da dimensão pragmática da coerência (id.: 12).

A partir dessa breve incursão pela Lingüística Textual, pode-se afirmar que tudo o que não puder ser reconhecido pelo falante como continuidade de sentido será qualificado com **não-texto** (Halliday e Hasan, op.cit.) – ou como **texto incoerente**. Note-se, ainda, que a **coerência** é assumida como o fator de textualidade a que a existência do texto está condicionada, uma vez que ela responde por sua unidade de sentido. Tem-se, assim, um estreito relacionamento entre os conceitos de texto, sentido e coerência e, com essa articulação, a dificuldade de abordá-los de modo estanque.

---

[32] Num sentido que não tem relação com a noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais uma boa formação em termos de interlocução comunicativa (Koch e Travaglia,1989: 11).

É de outra ordem a noção de texto que comparece na Análise de Discurso. De fato, esse campo é responsável por um deslocamento no modo em que ele é concebido, à medida que recusa as abordagens clássicas de análise de conteúdos, as quais tomam o texto para documentar o que já está definido *a priori* pela situação, quer dizer, para ilustrar uma situação caracterizada de antemão (Orlandi, 1996: 12). Com tal deslocamento, a Análise de Discurso irá definir o modo de relação do texto com a exterioridade e, para tanto, parte do que lhe é próprio, ou seja, da materialidade do texto cuja natureza é sócio-histórica. Nesse caso, ao invés de ser tratado como **documento** ele é, então, concebido como **monumento** (idem). O fechamento estrutural do texto está em relação com um exterior, que não deve ser confundido com a objetividade empírica do "fora" da linguagem. Trata-se de uma exterioridade discursiva, a qual intervém na textualidade e remete ao conceito de interdiscurso, isto é, ao "conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido" (Orlandi, 1992: 89). Interdiscursividade que é memória dos sentidos, alteridade constitutiva dos sentidos que faz a língua funcionar (Guimarães, 1996: 101).

Importa, ainda, assinalar que juntamente com a suposição de existência de um real da língua – de sua ordem própria – a Análise de Discurso também supõe um real da história, sendo tarefa do analista de discurso compreender a relação entre essas duas ordens de real. A historicidade implica "algo que fala sempre antes em outro lugar" (Pêcheux, 1995: 162). É o acontecimento do texto enquanto discurso, cujo processo de constituição se dá no domínio dos dizeres já-ditos ou possíveis que garantam a formulação do dizer.

Na discussão encaminhada nesse trabalho o texto é tomado dento da proposta da Lingüística de Texto, como redes de relações e de sentidos a impedirem o efeito de dispersão da fala da criança. No texto, a língua sofre restrições determinadas pelos dizíveis das formações discursivas, de modo que o que a criança diz guarda relação com o "já dito" – e dito de determinado modo. Restrições necessárias à produção de um efeito de unidade de sentido

no discurso, efeito esse que não deve ser confundido com completude, pois o sentido parcial de cada um dos interlocutores não é completo relativamente ao texto: centro comum que se constitui com eles.

Importa observar que uma fala sintomática, apesar de apresentar "erros" que a qualificam como "patológica", pode ainda assim não escapar ao texto, ou seja, não violar as regras de produção de sentido, já que na constituição do texto estão envolvidos elementos menos determinados e mensuráveis. Por outro lado, também pode ocorrer que o sintomático em uma fala esteja associado à dificuldade/impossibilidade de esta fala fazer texto. Tanto em um caso, quanto no outro, deve-se questionar a tendência ao recobrimento da fala do paciente com um texto do terapeuta enquanto "ação" presente na clínica de linguagem.

Conforme assinala De Lemos, fragmentos não analisados, tomados de uma cadeia significante pela criança, retornam na fala do adulto em que são submetidos à restrição ao ocuparem posição estrutural e discursiva. Daí, um sentido "surge" como efeito dessa restrição, de uma articulação significante, o que permite dizer que é por "dar forma" que o adulto "dá sentido" ao que a criança diz. Assim, por maior que seja a impressão de transparência que se possa ter da linguagem, de anterioridade do significado, importa assinalar que ele só se define **como efeito** na relação com outros termos numa cadeia. É justamente essa concepção que sustenta a afirmação da autora de que, na primeira posição[33], a **criança está entre os significantes do outro**, uma vez que o sentido daquilo que ela diz acontece na fala do outro, "faz texto" em outro lugar (Lemos, 1992). Do mesmo modo, na segunda posição da estrutura língua-criança-outro, quando, então, o pólo dominante é a língua, a **criança fica no intervalo dos significantes** com restos de fragmentos já incorporados da fala do outro, submetidos às leis de referência interna da linguagem – ao movimento de processos metafóricos e metonímicos.

Assim, o sentido deve ser visto como efeito de uma articulação estrutural: não governada pelo "conteúdo" (cognitivo, social ou referencial). Isso interessa à clínica de linguagem porque, o que produz efeito de patologia na fala também diz respeito, acima de tudo, a "como" essa fala se manifesta: truncada, desarranjada, faltosa, quer dizer, também é **efeito** de uma articulação significante que advém de um modo particular de relação sujeito-linguagem (De Lemos, 1992, 1995, entre outros).

Mas, como disse, em resposta ao que se produz como efeito de uma dada articulação significante, o fonoaudiólogo tende a fazer tradução[34]. Isto é, na relação com uma fala que, de alguma forma, "cria problemas", ele busca responder "o que" a criança quer/quis dizer e, com esse gesto, deixa de "enfrentar" o "como" essa fala se manifesta. Então, sem considerar ser impossível atingir o "conteúdo" subjetivo do outro, o fonoaudiólogo faz valer um texto/um significado "próprios", a partir do que ele toma posição frente ao dizer do paciente.

Para aprofundar essa problemática, proponho a discussão do que chamou minha atenção em dois segmentos de sessão de terapia, os quais serão analisados ao longo desse capítulo. Quero, antes, assinalar que, nesse trabalho, não vou me deter na discussão relativa a quadros clínicos de linguagem. Lembro que meu foco estará, prioritariamente, voltado para a questão da posição do fonoaudiólogo frente à fala sintomática de crianças.

---

[33] Conforme se lê no capítulo 2, a autora discute as mudanças na fala da criança a partir de três posições estruturais.
[34] Conforme definição à página 75.

3.1 POR QUE PEDREIRA?

No presente segmento, o fonoaudiólogo e a criança (C., 7;0 anos) brincam com bonecos, "fazendo de conta" que as personagens estão passeando no zoológico. Primeiramente, chamo atenção para o impasse decorrente da presença, na fala do paciente, do segmento "pedela/pedera", o qual não pôde ser significado pelo fonoaudiólogo. No momento seguinte, ao desistir de indagar sobre o sentido desse segmento e ceder ao pedido da criança para participar do "jogo de contar", uma mudança na direção do texto será delineada, numa aparente solução do impasse.

SEGMENTO 1 [35]

119 C: e aí a Suze
e a/ e aí/ e aí/ e aí o cafalo/
e aí/ e aí/ e aí a mãe tela
e a Ana folam o (cheganto) dá
pedela

120 F: chegando, não entendi

121 C: na pede::ra

122 F: pedreira?

123 C: é

124 F: por que pedreira?

125 C: e aí a Suze falô/
e aí qualqué um que no/
que eu seguei

126 F:

127 C: e aí a Su falô *vamo i pá pedera* e aí falô

128 F: vamo i prá pedreira?

[35] Neste trabalho, a escrita em itálico será utilizada na transcrição das falas das personagens. Além disso, a transcrição da fala da criança será apresentada de

129 C: é

130 F: fazê o que na pedreira C.?

131 C: é que o cavalo tão secando

132 F: eles gostam de ir prá pedreira?

133 C: e aí a Sônia foi (draçá ela) tudo/ todo mundo zunto folam na pe::de::la

134 F: pedreira todo mundo foi?

135 C: é

136 F: fazê o quê na pedreira?

137 C: vê o Napoleão

138 F: o que!?

139 C: se ele tão secando
se ele secá na leitera o reão/
o lapoleão e
aí vão (cotá)

140 F: vem o Napoleão na pedreira?

141 C: é

142 F: eu nu sei o que é pedreira

143 C: e a/
e aí todo mundo foram na pede::ra

144 F: e quê que tem lá na pedreira me conta?

145 C: um bicho Naporeão

146 F: Napoleão o bicho?

---

147 C: *oh vamo i pá pedera que nós (temquemos) que vê o Napoleão*
e aí falô

148 F: *vamos na pedreira que nós temos que vê o Napoleão*
onde é a pedreira?

---

modo a deixar ver as composições em paralelo que nela se fizerem presentes, como forma de dar visibilidade ao "jogo da linguagem".

149 C: *aqui*

150 F: *tá bom*

151 C: *cavalo ( ) pu cavalo*

152 F: *vai também nós vamo usá o cavalo/ di cavalo/ com cavalo*

153 C: *você duas? Você duas cê não vão?*

Vai pegá o cavalo

154 F: *não, não, não nós vamos a pé mesmo*

155C: se *você i a pé o cavalo vai vim aqui*

e vai te modê

156 F: *tá bom então nós vamos a cavalo também* aí a Cristina começou a sentir dor de barriga e quis ficá descansando no banco porque ela não tava muito boa só foi a mamãe

(filha): *vamos prá pedreira? .*

(mãe): *mas eu não sei o quê que tem nessa pedreira meninas por que que vocês querem ir na pedreira?*

157 C: *pá vê o Napoleão*

158 F: *e quem é o Napoleão?*

159 C: aí o cavalos itavam aí (sons de animais)

160 F: o cavalo ficô com medo do Napoleão

161 C: e aí o cavalo ficô aí comendo tudo

162 F: ficaram descansando...eles tinham trabalhado muito

Na primeira parte desse segmento de sessão de terapia (119 a 146), chama a atenção a insistência do terapeuta na palavra "pedela/pedera" que, para ele, **não faz sentido**. Insistência que se pode notar pela presença desse item, então já traduzido como "pedreira", em 10 dos 13 enunciados do fonoaudiólogo. À medida que contrasta com a presença de "aí", "e aí", "e aí

'x'" nos dizeres do paciente – marcas da tessitura de um texto que o terapeuta ignora – essa insistência pode, ainda, ser tomada como "surdez" para a fala da criança.

Observa-se, a seguir, o que acabo de dizer: de um lado, a insistência do fonoaudiólogo na palavra "pedreira" e, de outro, o texto que a criança tenta tecer nos intervalos da fala do adulto:

119 C: **e aí** a Suze
e a/ e aí/ e aí/ e aí o cafalo/
e aí/ e aí/ e aí a mãe tela e a Ana
folam o (cheganto) dá pedela

120 F: chegando, não entendi

121 C: na pede::ra

122 F: **pedreira**?

123 C: é

124 F: por que **pedreira**?

125 C: **e aí** a Suze falô/
e aí qualqué um que no/
que eu seguei

126 F:

127 C: **e aí** a Su falô *vamo i pá pedera*
e aí falô

128 F: vamo i prá **pedreira**?

129 C: é

130 F: fazê o que na **pedreira** C.?

131 C: é que o cavalo tão secando

132 F: eles gostam de ir prá **pedreira**?

133 C: **e aí** a Sônia foi (draçá ela) tudo/
todo mundo zunto folam na
pe::de::la

134 F: **pedreira** todo mundo foi?

135 C: é

136 F: fazê o quê na **pedreira**?

137 C: vê o Napoleão

138 F: o quê?!

139 C: se ele tão secando/

se ele secá na leitera o reão/

o lapoleão e aí vão (cotá)

140 F: vem o Napoleão na **pedreira**?

141 C: é

142 F: eu nu sei o que é **pedreira**

143 C: **e a/**

e aí todo mundo foram na pede::ra

144 F: e que que tem lá na **pedreira** me conta?

145 C: um bicho Naporeão

146 F: Napoleão o bicho?

147 C: oh vamo i pá pedera que nós

(temquemos) que vê o Napoleão

e aí falô

Note-se que o terapeuta não se deixa propriamente tocar pelo que a criança diz e que suas investidas são no sentido de resolver o "problema" do significado de "pedreira". A criança, por sua vez, sem deixar de responder ao terapeuta, volta ao texto narrativo e, sem muito sucesso, chama o terapeuta para o "jogo de contar", conforme sugere a expressão "e aí falô", em (127) e (147): expressão de "cessão de vez" para que o terapeuta fale enquanto personagem do jogo.

Como disse, o terapeuta aproximou o segmento pedela/pedera de uma palavra pertencente a seu "universo de referências" (pedreira), recobrindo na fala do paciente o que lhe causou efeito de estranhamento por "estar fora" do conjunto de palavras do português. Contudo, esse gesto que procurou conter a manifestação singular da criança não bastou para retirá-lo da esfera do "sem sentido", à medida que ele não vê como "pedreira" poderia ser pertinente ao "texto zoológico". Então, mesmo com "pedreira", o

estranhamento persiste e o fonoaudiólogo insiste em encaixar essa palavra em tal texto, convocando a criança a dizer o que ela significa, de modo indireto ou direto (124), tal como se observa nos enunciados a seguir:

130 F: fazê o que na **pedreira** C.?

132 F: eles gostam de ir prá **pedreira**?

136 F: fazê o que na **pedreira**?

142 F: eu nu sei o que é **pedreira**

144 F: e que que tem lá na **pedreira** me conta?

124 F: por que **pedreira**?

Com isso, o terapeuta gira em torno de "pedreira" e, pode-se dizer, a sessão se desenrola sob a forma de dois monólogos: o do terapeuta, procurando o significado de pedela/pedera na fala do paciente, e o da criança, que procura levar adiante um texto, mesmo tendo que interrompê-lo, a todo instante, para atender às indagações do fonoaudiólogo.

Note-se, a seguir, que, apesar de o paciente concordar com a tradução de "pedela/pedera" por "pedreira" – já que ele diz "é", em (123) –, esse fato não é suficiente para pôr fim ao impasse pois, como disse, embora pedela/pedera possa ser "pedreira", ainda assim essa palavra continua sem fazer nexo no "texto zoológico" para o fonoaudiólogo:

119 C: e aí a Suze

e a/ e aí/ e aí/ e aí o cafalo/

e aí/ e aí/ e aí a mãe tela e a Ana

folam o (cheganto) dá pedela

120 F: chegando/ não entendi

121 C: na pede::ra

122 F: pedreira?

123 C: é

124 F: por que pedreira?

Como se vê, o fonoaudiólogo desconsidera a resposta assertiva da criança (123) e continua a indagar sobre o sentido do que foi dito – **"por que pedreira?"**(124). Isso fala em favor da dificuldade de sustentar o que é sintomático na fala da criança.

Dizer que a presença de monólogos é problemática na clínica de linguagem não é o mesmo que afirmar que a solução para a questão da interpretação fonoaudiológica está, naturalmente, no diálogo[36]. Tendo em vista que uma "ação" terapêutica implica atingir o sintoma e promover mudança de posição da criança em relação ao seu próprio dizer, há casos em que ela tem lugar, justamente, com a suspensão da seqüencialidade do diálogo, ao levar a criança a "escutar-se no estranhamento do outro" (Arantes, 2001: 134)[37]. Monólogos a dois são problemáticos sobretudo porque fecham a escuta para a fala do outro. É isso o que se observa na passagem, a seguir, em que, preso à "pedreira", o fonoaudiólogo não se deixa tocar pela densidade significante da fala do paciente:

[36] A unidade do diálogo é a mesma do texto, quer dizer, não é só da ordem de um dos interlocutores mas é interação: implica a relação dos sujeitos mediada pela língua.

[37] Conforme será visto no capítulo 4,particularmente na discussão dos segmentos 7 e 8.

136 F: fazê o que na pedreira?

137 C: vê o Napoleão

138 F: o quê?!

139 C: se ele tão secando/

se ele secá na leitera o reão/

o lapoleão e aí vão cotá

140 F: vem o Napoleão na pedreira?

141 C: é

142 F: eu nu sei o que é pedreira

De fato, o fonoaudiólogo parece surpreender-se com "um novo" na fala do paciente (137), que se apresenta para ele como mais um "nonsense" (138). Além disso, (e talvez por isso), ele ignora o desarranjo seqüencial da fala posterior da criança (139) – desarranjo que é sintoma nessa fala – e, em seu lugar, faz mais uma vez retornar "pedreira", articulando-a ao segmento novo "Napoleão" (140). Vê-se, então, que o que importa mesmo é "pedreira" como fica atestado na declaração (142): "eu não sei o que é pedreira" – declaração que sintetiza todas as indagações sobre "pedreira" presentes nesse segmento.

Note-se, em (139), o cruzamento de elementos postos em movimento pela língua que acontece na relação de **leitera, reão, lapoleão** com **pedreira** e **Napoleão**:

se ele **tão** secando/
se ele secá na **leitera** o **reão/**
o **lapoleão**
e aí **vão** cotá

Cruzamento que, pode-se dizer, não afeta um clínico que já foi afetado pela presença inusitada de "pedreira" no texto-zoológico. Esse desarranjo seqüencial, que perturba a fala da criança, produz no fonoaudiólogo um efeito particular: de apagamento do "jogo significante" que movimenta essa fala. Assim, na posição de compreender/explicar o que a criança quis/quer dizer, o

fonoaudiólogo não escuta **"como fala"** o paciente – perde o singular dessa fala. Nesse ponto, vale lembrar que condição para a **escuta**, segundo Freud, é não dirigir atenção para algo específico em uma fala, pois ao selecionar o material apresentado "um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado" (Freud:1912). Vê-se, nesse segmento que, ao dirigir atenção para a lógica do que a criança diz, para o que faz nexo, ou não, em sua fala, o fonoaudiólogo não pôde escutar além de "pedreira".

Volto atenção, agora, para o modo de presença da criança nesse segmento de sessão de terapia. Como disse, ela se divide entre atender ao fonoaudiólogo e dar andamento ao texto da brincadeira. Sendo assim, a maior parte de seus enunciados consiste em respostas ao terapeuta, seja para **explicar** "pedreira":

130 F: fazê o que na pedreira C.?
131 C: é que o cavalo tão secando

136 F: fazê o que na pedreira?
137 C: vê o Napoleão

144 F: e que que tem lá na pedreira me conta?
145 C: um bicho Naporeão

seja para **ratificar** o que foi dito sobre "pedreira":

122 F: pedreira?
123 C: **é**

128 F: vamo i prá pedreira?
129 C: **é**

134 F: pedreira todo mundo foi?
135 C: **é**

140 F: vem o Napoleão na pedreira?
141 C: **é**

Nesse cenário, parece plausível afirmar que a criança procura tecer um texto **apesar** do terapeuta, quer dizer, mesmo sendo convocada a explicar e ratificar o que disse. Mas isso não será sem reflexos sobre os enunciados que compõe sua "narrativa" nessa primeira parte do segmento, como se pode notar, a seguir:

119 C: **e aí** a Suze
e a/ e aí/ e aí/ e aí o cafalo/
e aí/ e aí/ e aí a mãe tela e a Ana
folam o (cheganto) dá pedela
125 C: **e aí** a Suze falô/
e aí qualqué um que no/
que eu seguei
127 C: **e aí** a Su falô *vamo i pá pedera*
133 C: **e aí** a Sônia foi (draçá ela) tudo/ todo mundo zunto folam na pe::de::la
143 C: **e a/ e aí** todo mundo foram na pede::ra
147 C: oh vamo i pá pedera que nós (temquemos) que vê o Napoleão e aí falô

Chama a atenção, que a criança repete várias vezes "e aí" mas que seu texto parece não "decolar", girando em torno dos enunciados:

folam da pelela (119)/ folam na pe::de::la (133)/ foram na pede::ra (143)

e

vamo i pá pedera (127), (147)

Insistência no mesmo, eu diria, que se por um lado contrasta com a recorrência de "e aí" em seu dizer – a todo instante anunciando algo "novo" que não chega a ser dito – por outro lado, coaduna-se com a insistência, também no mesmo, do fonoaudiólogo ("pedreira"), que não pôde escutar, seja o chamado da criança para o "jogo de contar", seja o que é sintomático em sua fala.

Outro aspecto que chamou atenção foi as diferentes formas com que "pedreira" aparece em seu dizer, ao longo desse segmento:

119 C (...) a mãe tela e a Ana folam o (cheganto) dá **pedela**

120 F: chegando não entendi

121 C: na **pede::ra**

124 F: por que pedreira?

127 C: (...) e aí a Su falô *vamo i pá* ***pedera*** e aí falô

132 F: eles gostam de ir prá pedreira?

133 C: e aí a Tânia foi (draçá ela) tudo/ todo mundo zunto folam na **pe::de::la**

142 F: eu nu sei o que é pedreira

143 C: e a/ e aí todo mundo foram na **pede::ra**

Note-se que em resposta às indagações do fonoaudiólogo, a criança muda a maneira de falar essa "palavra", o que implica tanto uma alternância entre pede**la** e pede**ra**, quanto mudanças de natureza **suprasegmental**, envolvendo a duração da emissão das sílabas e sua tonicidade: pedera, pede::ra e pe::de::la.

Tais "ajustes" na forma de dizer essa palavra, em resposta às indagações do fonoaudiólogo, parecem remeter a procedimentos terapêuticos em que "soletrar corretamente" é o meio de fazer o paciente aprender a falar. Ou seja, refletem a orientação pedagógica do fazer fonoaudiológico segundo a qual, para ensinar a falar corretamente, é preciso dar saliência às partes constitutivas de uma palavra.[38]

Assinalo que, com a presente discussão, não pretendi fazer apologia ao *nonsense,* tampouco oposição indiscriminada ao gesto de "fazer sentido" com o que a criança diz, já que diante de uma fala sempre se é chamado a "dar forma e sentido". Procurei apontar ocorrências em que o fazer clínico ganha roupagem de **tradução compreensiva** do que a criança diz, em que, na busca de "**fazer sentido para si**", o terapeuta oblitera o que particulariza a fala sintomática.

O conceito de **tradução compreensiva** é discutido por Vorcaro (1997), a partir de Allouch (1995), na clínica psicanalítica com crianças, "em que o sentido da manifestação da criança regula-se pelo sentido dado pelo clínico" (id.:40). Com isso, diz a autora, "a fuga de sentido insistente na manifestação observada da criança" é referenciada pelo "acréscimo de sentido que a compreensão oferece" (idem). No espaço da clínica de linguagem, o conceito de "tradução compreensiva" aplica-se à tendência do fonoaudiólogo recobrir a fala da criança com um dizer que seja compreensível, guiado pelo ideal de uma relação harmoniosa entre interlocutores. Conforme assinalou Arantes (2001: 89) é "a 'compreensão' do clínico que recobre imaginariamente o que incessantemente escapa e impede o fechamento do sentido". Com isso, procurei

mostrar que a tendência de sempre evocar sentido fecha a escuta do fonoaudiólogo para o que é sintomático na fala de crianças, o que põe em causa a natureza terapêutica desse tipo de "ação".

Disse, inicialmente, que novos contornos são revelados na segunda parte desse segmento (147 a 162) quando, ao falar com voz de uma das personagens[39], em (148), o fonoaudiólogo sinaliza sua adesão ao "jogo de contar". Assim, a partir desse turno, pode-se dizer que ele "embarca" no que a criança diz, já que atende a seu chamado para narrar. Com isso, numa aparente solução do impasse que caracterizou a primeira parte do segmento, outra direção textual será delineada:

147 C: *oh vamo i pá pedera que nós (temquemos) que vê o Napoleão* e aí falô

148 F: *vamos na pedreira que nós temos que vê o Napoleão onde é a pedreira?*

149 C: *aqui*

150 F: *tá bom*

151 C: *cavalo nu vai ( ) pu cavalo?*

152 F: *vai também nós vamo usá o cava/ di cavalo/ com cavalo*

((imita barulho de galope)) *cadê o seu cavalo?*

153 C: *você duas! você duas cê não vão? vai pegá o cavalo/*

154 F: *não, não, não, nós vamos a pé mesmo*

155C: *se você i a pé o cavalo vai vim aqui e vai te modê*

156 F: *tá bom então nós vamos a cavalo também* aí a Cristina começou a sentir dor de barriga e quis ficá descansando no banco porque ela nu tava muito boa só foi a mamãe (...)

---

[38] A discussão sobre a direção pedagógica na clínica de linguagem será ampliada no próximo capítulo.

[39] Vale lembrar que a transcrição em itálico marca a fala das personagens.

Atenção especial deve ser dada ao fato de, nessa seqüência, o fonoaudiólogo "ter ouvidos" para a fala do paciente, diferentemente do que foi discutido na primeira parte do segmento. Pode-se dizer que, nesse momento, a fala do terapeuta foi determinada pela fala da criança (e vice-versa) e não pela tendência de explicar/compreender o que foi dito, numa tentativa de eliminação da assimetria da relação, sem compromisso algum com "como" disse o paciente. Vê-se, então, que o enunciado do fonoaudiólogo tanto respondeu à pergunta da criança, do turno 151:

151 C: *cavalo* ***nu vai*** *( ) pu* ***cavalo****?*

152 F:vai também

quanto pôs em "circulação" elementos de sua fala, tal como ocorre com a palavra "cavalo":

152 F: *nós vamo usá o* ***cava/ di cavalo/***
com cavalo *cadê o seu* ***cavalo****?*

A mesma observação é válida para os enunciados subseqüentes, em que o paciente questiona o terapeuta, (153), e ainda objeta contra a resposta dada por ele, (156), deixando ver que, no momento em que o fonoaudiólogo pára de indagar sobre "pedreira" e se deixa tocar pela fala da criança, novos contornos delineiam-se em sua fala:

153 C: você duas! você duas **cê não vão?** vai pegá o cavalo/
154 F: ***não não não nós vamos*** *à pé mesmo*
155C: *se você i a pé o cavalo vai vim aqui e vai te modê*
156 F: ***tá bom então*** *nós vamos a cavalo também*

Ainda fazendo contraponto com a produção monológica da primeira parte do segmento, chamo atenção para os efeitos do "jogo textual"[40] observados na passagem a seguir:

159 C: aí o cavalos **itavam aí**

160 F: o cavalo **ficô com medo** do Napoleão

161 C: e aí o cavalo **ficô aí comendo** tudo

162F: **ficaram descansando**... eles tinham trabalhado muito

Note-se que tal como o que acontece nas construções em paralelo, substituições ocorrem em torno da palavra "cavalo" e, nesse jogo da linguagem sobre a linguagem, o enunciado "ficô aí **comendo** tudo" (161) foi produzido como efeito da fala do terapeuta: "ficô **com medo** do Napoleão", (160). Do mesmo modo que "ficar**am** descans**ando**...eles tinh**am** trabalhado muito",(162), deixa ver tanto o plural de "o cavalos itav**am**", (159), quanto o gerúndio de "ficô aí com**endo**", (161), na fala da criança. Vê-se, aí, no cruzamento de significantes: "com medo", "comendo", "descansando", "ficaram", "itavam" a mútua determinação de dizeres, que só teve lugar porque houve escuta para a fala da criança. Embora essas ocorrências não impliquem, propriamente, a relação com um sintoma na fala, elas importam porque deixam ver o fonoaudiólogo em outra posição, não coincidente com a posição de saber: origem da tradução compreensiva.

Na discussão da primeira parte, disse que a criança dá andamento ao "jogo de contar" mas que sua narrativa parece não "decolar", pois gira em torno dos enunciados "vamo i pá pedera" e "folam na pedera" (p. 72). Nessa segunda parte, porém, à medida que o terapeuta se deixa tocar pela fala do paciente, um "jogo textual" pôde se fazer presente, em que um dizer se produz como efeito do outro. Então, a recorrência de enunciados (insistência no mesmo, como disse) dá lugar ao jogo da linguagem sobre a linguagem, o que decorre da **mudança de posição** do fonoaudiólogo em relação à fala do

[40] "Jogo textual" entendido como funcionamento da linguagem sobre a linguagem.

paciente: mudança que implica deixar-se afetar pela fala da criança ao invés de procurar traduzir o que foi dito.

A fala sintomática do paciente é o que está em questão na terapia de linguagem e, dessa maneira, importa assegurar que ela não seja apagada, que não perca sua condição de enigma ao "render-se ao imaginário de uma 'explicação/compreensão'" (Arantes, id.: 122). À medida que se deixa afetar pelo que a criança diz, o terapeuta dá espaço para que essa fala "circule" no texto, o que me parece condição inicial para que se sustente uma relação à fala, quer dizer, para que intervenções possam acontecer como efeito, "como atos clínicos que sustentam a posição de não saber [e que são] movimentados no instante mesmo da clínica" (id.: 90). Caso contrário, o que fica em primeiro plano é a fala tradutora do fonoaudiólogo que, como foi visto ao longo desse segmento, fecha escuta para "como fala" o paciente.

Para finalizar a discussão desse segmento, chamo atenção para o fato de indagações sobre "pedreira" terem reaparecido, em bloco, através da fala das personagens, em um dado momento dessa sessão:

> 156 F: (...) aí a Cristina começou a sentir dor de barriga e quis ficá descansando no banco porque ela não tava muito boa
> só foi a mamãe:
> ***(filha): vamos prá pedreira***
> ***(mamãe): mas eu não sei o que que tem nessa pedreira meninas por que que vocês querem ir na pedreira?***
> 157 C: ***pá vê o Napoleão***
> 158 F: ***e quem é o Napoleão?***

Com pequenas diferenças, enunciados presentes na primeira parte do segmento trazem de volta à cena da terapia indagações do fonoaudiólogo que ficaram sem resposta e, com elas, a mesma fala da criança. Ocorrências

---

Jogo de relações determinado pelas leis de composição interna da linguagem.

desse tipo atestam o incômodo do fonoaudiólogo por não conseguir compreender/explicar a presença de "pedreira" na fala da criança e deixam ver, uma vez mais, que na relação com a fala sintomática é **posição de saber** que o fonoaudiólogo assume.

3.2 ENTENDI/NÃO ENTENDI

O segmento que passo a discutir é referente a uma sessão de terapia com uma criança, F., de 5;0 anos. Do mesmo modo que no caso anterior, a tendência do fonoaudiólogo é de recobrir o dizer do paciente com um texto "próprio" e, por isso, também convoca uma discussão a respeito da tradução como interpretação na clínica de linguagem.

Apesar de ter sido solicitada a contar uma estória a partir de figuras organizadas em seqüência, um jogo entre entendi/não entendi se faz presente na fala do fonoaudiólogo que, praticamente, impede a criança de tecer um texto. Por diversas vezes ela é convocada a prestar contas de que disse, ou seja, a atender ao outro que diz não entender. Isso se observa até o turno (186), quando, então, o fonoaudiólogo se põe a narrar, recobrindo o que o paciente contou com sua própria versão da estória:

SEGMENTO 2

163 C: era um vez a Suze....um tia ela foi pô os fassos ta amiga dela Barbie

164 F: nu entendi, ela foi por os vasos da amiga dela Barbie ?!

165 C: é

166 F: como assim, nu entendi?

167 C: é qui a amiga Barbie tava dormindo

168 F: hum e aí?

169 C: e daí... ela te...s:::ô a flozinha

170 F: cê qué dizê que a amiga dela BArbie ganhô uma florzinha?

171 C: é

172 F: e aí ela ia colocá no vaso?

173 C: é

174 F: ah entendi

175 C: daí... caiu as florzinhas da Barbie. daí/

176 F: as flores eram da Barbie ou ela ganhou da Barbie?

177 C: as flores era ta Barbie

178 F: ah:: tá da amiga dela... e aí ela foi colocá num vaso prá amiga dela Barbie porque a amiga dela Barbie tava dormindo?

179C: é daí/

180 F: e aí o que aconteceu aqui?

181 C: ela... foi.... lá pa cucinha

182 F: ela foi o quê?

183 C: lá pá cucinha porque olhô/

184 F: ah ela foi andando prá cozinha, entendi

185 C: taí taí ela foltô ... taí ela olhô pela chanela

---

186 F: cê sabe o que que eu acho?

187 C: hum?

188 F: por que que cê acha que caiu aqui as florzinhas? Que que começô aCOntecê?

189 C: ventô

190 F: começô a VENtá muito aí a cortina levantô vôo...bateu no vaso ecaiu...

191 C: a flô

192 F: o vaso todo no chão com as flores *hum!* e quando ela chegô ela falô: *hun! o que será que aconteceu?*

193 C: é

194 F: aí ela olhô na J::Anela e viu que a J::Anela tava aberta foi lá e feCH::ô e o que que cê acha que ela vai fazê depois daqui?

195 C: depois desse ãh:::: arrumá tudo

196 F: arrumá o vaso e pôr de volta o vaso antes da Barbie acordá, eu acho

197 C: é

198 F: e como você vai dá o nome dessa estória

199 C: Suze foi arrumá as coisas da Barbie

Uma apreciação preliminar do conjunto de enunciados que compõem a primeira parte desse segmento (163 a 185) deixa ver a tímida participação da criança na narrativa, fato que contrasta com o número de enunciados produzidos pelo terapeuta com o pretexto de "entender" o que a criança diz (164, 166, 170, 172, 176, 178, 182 e 184), os quais, paradoxalmente, obstaculizam o texto da criança.

Na discussão do primeiro segmento, disse que a dificuldade de acomodar "pedreira" no texto-zoológico esteve na origem das sucessivas indagações do fonoaudiólogo sobre o sentido dessa palavra, que fecharam sua escuta para o que é sintoma na fala da criança. No segmento, em questão, o que é "problemático" para o fonoaudiólogo não parece localizar-se em uma palavra em particular, daí a presença da expressão "não entendi", (164 e 166), que coloca em causa a fala da criança de um modo geral:

163 C: era um vez a Suze....um tia ela foi pô os fassos ta amiga dela Barbie

164 F: **nu entendi** ela foi por os vasos da amiga dela Barbie

165 C: é

166 F: **como assim nu entendi?**

O fato de a criança ter sido solicitada a contar uma estória a partir de uma determinada seqüência de figuras permite supor que o "problema", nesse caso, advenha da não-coincidência entre o que ela disse e o que teria dito o fonoaudiólogo relativamente à mesma seqüência de imagens. Ou seja, mais do que dificuldade de atribuir **algum** sentido ao que disse a criança, por conta, por exemplo, de um desarranjo seqüencial, a expressão "não entendi"

parece refletir a posição assumida pelo fonoaudiólogo na relação com a fala da criança, em que só se pode "entender" aquilo que ratifica seu "próprio texto". Corrobora tal afirmação o fato de o enunciado "problema" a que se refere o fonoaudiólogo (163) não constituir uma produção insólita da criança, tanto é que ele pôde repetir e corrigir o que afirmou não entender, em (164).

A tendência ao recobrimento da fala da criança com um dizer que o fonoaudiólogo entende também deixa ver que a relação a essa fala é determinada pelo que pode ser significado pelo fonoaudiólogo. Nesse cenário, a fala da criança é apagada, já que diante do que nela se superficializa, o terapeuta repõe um texto "próprio". Assim, apesar de a criança ser solicitada a contar uma estória, há pouco espaço, nessa relação, para sua fala, à medida que, frente ao que ela conta, o fonoaudiólogo ora **afirma não entender** (164, 166 e 182), ora **repõe** um dizer que ele entende, como se observa nos turnos (170/172), (178) e (184):

163 C: era um vez a Suze....um tia ela foi pô os fassos ta amiga dela Barbie

167 C: é qui a amiga Barbie tava dormindo

169 C: e daí... ela te...s:::o a flozinha

170 F: cê qué dizê que a amiga dela BArbie ganhô uma florzinha?

171 C: é

172 F: e aí ela ia colocá no vaso?

173 C: é

174 F: <u>ah entendi</u>

175 C: daí... caiu as florzinhas da Barbie. daí/

176 F: as flores eram da Barbie ou ela ganhou da Barbie?

177 C: as flores era ta Barbie

178 F: <u>a:: tá</u> da amiga dela e aí ela foi colocá num vaso prá amiga dela Barbie porque a amiga dela Barbie tava dormindo?

179 C: é daí/

(...)

183 C: lá pá cucinha porque olhô/

184 F: ah ela foi andando prá cozinha <u>entendi</u>

Nesse estado de coisas, não parece possível falar em uma "ação" propriamente terapêutica já que, por mais plausível que possa ser a tradução feita pelo fonoaudiólogo, no momento que a fala da criança é recoberta, o "como" essa fala se apresenta fica fora de questão, como fora de questão também fica o "texto" da criança. A esse respeito, chamo atenção para o que ocorre na passagem seguinte:

163 C: um tia ela foi **pô os fassos** ta amiga dela Barbie

164 F: nu entendi ela foi por os vasos da amiga dela Barbie ?!

165 C: é

166 F: como assim nu entendi

167 C: é que amiga Barbie tava dormindo

168 F: hum

169 C: e daí... ela **te...s:::o a flozinha**

170 F: **cê qué dizê** que a amiga dela BArbie **ganhô uma florzinha**?

171 C: **é**

172 F: e aí ela ia **colocá no vaso**?

173 C: **é**

174 F: ah entendi

Note-se que no texto "tradutor" do fonoaudiólogo, os enunciados "colocá no vaso" (172) e "ganhô uma florzinha" (170), substituem, respectivamente, "pô os fassos" (163) e "te...ss::ô a flozinha" (169) – sintomas na fala dessa criança. Nesse recobrimento, não há, propriamente, uma relação à fala da criança – ao jogo significante que produz o estranho, o diferente, enfim, a demanda para a clínica de linguagem. Assim, a fala desarranjada do paciente não suscita indagação e, ao invés disso, dá lugar ao sentido do clínico. Vê-se, nesse caso, que o único efeito que a tradução produziu foi de assentimento (171 e 173).

Como disse, a partir do turno (186), o terapeuta apresenta a própria versão da estória e, com esse gesto, recobre definitivamente o texto do paciente. A presença do modalizador "eu acho", tanto no início quanto no final da narração, bem como das perguntas "o que cê acha?" (188 e 194), e "o que será que aconteceu?" (192) não deixa de chamar atenção, pois parece ter função de atenuar o fato de o fonoaudiólogo tomar a palavra e falar no lugar do paciente[41].

Se no jogo do entendi/não-entendi não houve qualquer procedimento dirigido a "como" fala o paciente, no momento em que o fonoaudiólogo apresenta uma versão, supostamente, exemplar da estória, nota-se alguma "preocupação" com a forma correta de falar. Assim, possivelmente para dar saliência ao que deverá ser modificado na fala da criança, o fonoaudiólogo exagera na emissão dos sons que ela "troca" na fala, tais como [j] e [ch]:

194 F: aí ela olhô na **J::a**nela e viu que a **J::**anela tava
aberta foi lá e fe**ch::**ô e o que que cê acha que
ela vai fazê depois daqui?

Contudo, não se trata de uma "ação" decorrente de uma relação à fala da criança, fruto de uma afetação produzida no instante clínico. Como se vê, o procedimento adotado não tem qualquer relação com o que foi dito pela criança e, sim, com um padrão de referência[42] assumido como meta terapêutica. Padrão que falta ser alcançado pelo paciente e que o terapeuta traz como "solução" na terapia. A idéia que subjaz a essa ordem de ocorrência é que a "fala problemática" do paciente seria diretamente afetada/modificada pela exposição da criança à "fala modelo" do fonoaudiólogo. Ocorrências desse tipo, que assentam o fonoaudiólogo na posição de professor, serão alvo de discussão no próximo capítulo.

---

[41] Note-se que, cada vez mais, o verbo **achar** vem sendo empregado como um verbo que indica certeza.
[42] Conjunto de fenômenos que fazem parte do ensino-aprendizagem de uma língua.

Ao longo desse capítulo, procurei apontar para o fato de que, diante de falas sintomáticas, a tendência do fonoaudiólogo é de fazer tradução compreensiva. Assim, ao procurar explicar/compreender a fala sintomática, o que fica em primeiro plano é o "eu" do fonoaudiólogo[43], desse modo, não há propriamente escuta para essa fala. Nesse ponto, vale lembrar o que diz Lajonquière(2000: 116), relativamente à educação infantil: "para uma criança vir a ter a cabeça no lugar, o adulto tem que estar disposto a perder a sua, uma vez que a educação sempre cobra seu preço". No âmbito da clínica de linguagem, diria que a disposição para "perder a cabeça" tem a ver com a possibilidade de o fonoaudiólogo, diante de uma fala, suspender o imaginário da comunicação – da homogeneidade entre falas – e assumir a posição de não-saber[44]: condição inicial para tocar o sintoma e, a partir daí, poder chegar à particularidade de uma escuta/interpretação nessa clínica.

---

[43] Refiro-me, aqui, ao fato de a relação à fala da criança ser determinada pela incessante busca de sentido, pelo imaginário de completude a partir do qual essa fala é escutada, o que assenta o fonoaudiólogo na posição de saber.

[44] Encontra-se, em Carvalho (1995), que a posição de não-saber é aquela da suspensão da intencionalidade do significado pela sustentação da via significante que, pelo funcionamento da língua, desponta desfazendo o todo imaginário da fala.

CAPÍTULO 4

A DIREÇÃO PEDAGÓGICA DA CLÍNICA DE LINGUAGEM

Pode-se dizer que a clínica de linguagem é sustentada pelo imaginário da existência de um padrão de desenvolvimento a ser seguido como norte para o encaminhamento das "ações" terapêuticas, o que lhe confere contornos de uma clínica adaptativa, no sentido particular, aqui empregado, de que há uma linha única e uniforme de "desenvolvimento" da linguagem a ser perseguida. A esse respeito, Lier-De Vitto (2000c) observa que a assunção de um padrão de desenvolvimento organiza a direção pedagógico-comportamentalista impressa na clínica de linguagem e, sobretudo, expressa a visão de linguagem que nela se faz presente.

Vale lembrar que o modelo adaptativo reflete o pensamento pedagógico da atualidade, para o qual as faculdades do sujeito, incluindo-se a linguagem, são "possibilidades de vir a ser segundo uma linha de aperfeiçoamento crescente tendente ao ideal estabelecido por uma sociedade" (Lajonquière, 2000: 107). A educação, traduzida como "um processo natural de aperfeiçoamento", gira em torno da tese da "adequação natural" (id.: 109) entre o suposto estado espiritual infantil, que "não pode não aprender" e a intervenção do adulto que "já aprendeu" e pode, portanto, ensinar. Nesse cenário, a linguagem se reduz à faculdade de manejar signos, que tanto traduzem o mundo das coisas, quanto exprimem as necessidades do organismo. Tem-se, assim, os princípios de uma teoria de aprendizagem, em que, a criança, na condição de aprendiz, não encontra limites para "penetrar o que lhe é exterior e introjetá-lo sob a forma de conhecimento" (Lier-De Vitto, 1998: 128). O adulto, por sua vez, cumpre papel de adestrador, quer dizer, daquele que governa/regula a relação da criança com o objeto a conhecer. Desse modo, a

linguagem fica reduzida à função de representação do mundo e é condição para a comunicação interpessoal, o que permite afirmar que, na vigência de um modelo adaptativo de clínica, não há teorização sobre a linguagem.[45]

Essa ausência de teorização dá margem a uma interdisciplinaridade[46] responsável pela aproximação "utilitária" à Lingüística (Landi, 2000), em que "termos" são incorporados, "amputados da lógica do dispositivo em que foram forjados" (Arantes, 2001: 56). Em tais condições, o modo de aproximação da Fonoaudiologia à Lingüística só poderia mesmo resultar no "mau encontro"[47] denunciado por Lier-De Vitto (2000c), decorrente do não reconhecimento, pela Fonoaudiologia, de que é teorização sobre a linguagem que a Lingüística tem a oferecer e não, propriamente, aparatos descritivos.

Segundo De Lemos (1999: 02), a noção de desenvolvimento pressupõe "mudanças de estado de um conhecimento conceituado como individual" e implica um processo gradual e homogêneo que se daria em "uma série ordenada de apreensões parciais" do objeto (id.: 04). Isso significa dizer que, todo e qualquer indivíduo percorre os mesmos passos desse processo. No que diz respeito à linguagem, essa noção fala em favor da construção de um conhecimento adquirido em etapas sucessivas, numa ordenação de complexidade crescente. Vale lembrar que incluir a linguagem, aí, é elevá-la à

---

[45] O modelo adaptativo remete à problemática da complementaridade discutida por Paul Henry (ver primeiro capítulo) já que, nos dois casos, o ideal de homogeneidade é subsumido. Definido como bio-social, o homem é o "um" do universal e o seu relacionamento com a realidade é sempre mais ou menos do mesmo jeito. Isso favorece a indicação de um social uniforme, que não se abala pelo singular.

[46] Interdisciplinaridade que "abafa" a teorização sobre a linguagem. A Fonoaudiologia aproxima-se da Psicologia, que lhe oferece tanto um modelo de clínica quanto uma concepção de criança. O resultado dessa conjunção é uma "mescla epistemológica inaceitável" (Leite, 2000: 23), à medida que dá margem não só ao cruzamento de noções incompatíveis, originárias das vertentes comportamentalista e cognitivista, como também a um arranjo complicado entre tais noções e aquelas trazidas da Lingüística. Com isso, ações clínicas assumem, na verdade, uma inspiração empirista/comportamentalista que reflete o pensamento pedagógico, em que linguagem é comportamento a ser corrigido/ensinado. É isso o que confere à clínica de linguagem um perfil adaptativo.

[47] "Mau encontro" no sentido de que há incorporações de termos que são acomodados no interior de um discurso sem produzir, ali, qualquer perturbação, o que impede, por sua vez, que o investigador seja interrogado pelo material de que se ocupa.

condição de objeto a ser apre(e)ndido pelo sujeito (psicológico), assumido como origem de sua própria percepção e cognição – centro da aquisição da linguagem e senhor de sua fala.

Assim, a assunção[48] de um padrão de desenvolvimento como meta terapêutica, na clínica de linguagem, orientará os procedimentos adotados em terapia. Procedimentos, esses, que respondem pela direção pedagógica impressa na clínica e que, grosso modo, envolvem ações tais como: **corrigir** o que foge do que é concebido como padrão da comunidade lingüística ou o que o terapeuta não reconhece como fala de criança e **promover práticas** para ensinar a linguagem, sendo as mais habituais, aquelas apoiadas em **emissão de sons/palavras/frases** (que visam à adequação de aspectos formais, à ampliação do vocabulário e à organização sentencial) e **expressão de conteúdos** (por meio de eliciação de respostas que visam à adequação do significado, ou seja, são procedimentos voltados à compreensão). Nesse sentido, Lier-De Vitto (2000c) observa que "estimular/reforçar/extinguir são as noções que sustentam o imaginário das propostas relativas a 'procedimentos terapêuticos'" em uma clínica que "via de regra, é guiada por um ideal de (re)aprendizagem da linguagem". Assim, é o objeto-linguagem que comparece na terapia para ser aprendido/ensinado, na condição de conhecimento que o fonoaudiólogo supõe possuir e poder controlar.

---

[48] Ao falar em "assunção" de um padrão de desenvolvimento não estou dizendo de um posicionamento teórico. Ao contrário, já que essa idéia que perpassa a clínica fonoaudiológica não é, absolutamente, questionada e nela está presente de forma natural.

Faz-se necessário esclarecer que o termo **correção** é empregado no âmbito desse trabalho para referir-se aos procedimentos dirigidos à fala do paciente tendo em vista o ajuste de sua produção lingüística às regras de "bem dizer" vigentes na comunidade. Trata-se, pois, da noção de correção do senso comum, que circunscreve fenômenos que fogem do padrão de referência para o ensino-aprendizagem de uma língua, fato que ressalta seu caráter pedagógico. Assim, são objeto de correção não apenas as produções inadequadas do ponto de vista gramatical mas, sobretudo, as formas da língua não contempladas pelas gramáticas, particularmente nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e semântico.

A correção é objeto amplamente investigado em estudos ocupados com os processos de formulação do texto falado[49]. Dentre eles, deve-se destacar os trabalhos realizados por Fávero, Andrade & Aquino (1996b; 2000), que atribuem à correção papel considerável dentre os processos de construção desse tipo de texto, o que se verifica pelo índice elevado de correções encontradas nos inquéritos que analisaram. As autoras qualificam a correção como um "processo de formulação retrospectiva" (2000.:57) e a definem como a produção de um enunciado lingüístico que reformula um anterior, considerado "errado" aos olhos de um dos interlocutores. Foram identificados dois tipos de correção: a infirmação, em que há anulação do enunciado-fonte e a retificação em que não há anulação "da verdade" do enunciado-fonte.

Com base na discussão encaminhada por Fávero, Andrade & Aquino, pode-se dizer que a função geral da correção é de caráter interacional, "no que diz respeito à busca de cooperação, intercompreensão e (...) envolvimento

[49] No Brasil, a partir dos trabalhos de Schegloff, Jefferson & Sacks e de Gülich e Kotschi, uma investigação sistemática da correção em língua falada tem sido realizada por pesquisadores do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, com os estudos de Barros & Melo (1990), Barros (1993) e Fávero (1997) e por pesquisadores da Gramática do Português Falado (subgrupo "Organização Textual-Interativa"), com trabalhos de Fávero, Antrade & Aquino (1996b, 2001) e Toscano (1999).

entre interlocutores" (id.:71). Segundo as autoras, outros processos envolvidos na formulação do texto falado também estão relacionados à intercompreensão mas diferem da correção pela natureza da relação semântica que liga o enunciado reformulador ao enunciado-fonte. Tem-se, assim, que na paráfrase a relação é de equivalência semântica, na refrasagem (quase repetição), é de sinonímia denotativa, enquanto na correção, trata-se de uma relação de contraste (id.:58).

Chegado a esse ponto, faz-se necessário assinalar que é de outra ordem a natureza da correção que será contemplada em alguns segmentos desse capítulo, à medida que os procedimentos trazidos à discussão são aqueles ocupados em promover a substituição do errado pelo certo tendo em vista o ensino-aprendizagem do que é tomado como padrão de fala da comunidade lingüística.

Deve-se, contudo, esclarecer que no âmbito da clínica de linguagem "erros" são, de fato, sintomas na fala resistentes à correção[50]. Nesse sentido, a suposição é de que condição para legitimar essa clínica enquanto **de linguagem** seja discernir o que produz efeito terapêutico, ou seja, o que pode modificar a relação da criança com a própria fala e, assim, retirá-la de uma posição sintomática.

No presente capítulo, proponho-me discutir essa inclinação pedagógica e comportamentalista da clínica de linguagem com base em segmentos de sessões de terapia. Passo, então, a um segmento em que criança (A., 7;6) e terapeuta estão manipulando peças de um jogo formado por figuras com imagens de personagens do Walt Disney:

[50] Correção enquanto substituição do errado pelo certo.

SEGMENTO 1

(apontando para uma figura)

143 F: o que que eles estão fazendo aqui, ó?

144 C: o pexe

145 F: o que que eles estão fazendo aqui, ó?

(apontando para a mesma figura)

146 C: tá pescando

pegando os pexes

147 F: esse pessoal que tá aqui ó, nessa areia, que será que eles tão fazendo?

148 C: deitado

tomá banh a/ água

149 F: hum

150 C: enxugano

compá sovete... é:::

comê coisa

pegá tartaruga

151 F: onde você acha que eles estão?

152 C: tá aqui ó

153 F ah eles estão aí, tudo bem, **mas** o que é/

154 C: ó aqui a tartaruguinha!

155 F: **mas** o que é isso daí/ o que é isso daí que você tá mo/ tá apontando prá mim?

156 C: ele tá com chuva e sol,

sentadinho

157 F: o que é isso daí que você tá apontando?

158 C: deitado na toalha...a PRAia

tia!

159 F: é a PRA::ia A.! Você gosta da praia?

160 C: gosto

161 F: cê vai sempre à praia?

162 C: não (oto dia)

163 F: faz tempo... que que cê MAis gosta de fazê quando cê vai à praia?

164 C: pescá::
comê sove::te

165 F: tomá sorve::te

166 C: éh::

167 F: que mais?

168 C: a:: lá que chama que a gente i/ i / o home faz é gelo?

169 F:----------

170 C: é gelo?

171 F: é raspadinha?

172 C: raspadinha

173 F: é gostoso né? de que sabor que você gosta?

174 C: i/ i:: leite mo::ça

175 F: é leite moça, é raspadinha mesmo, cê tá certinho

176 C: tamém eu gosto i / i sosélia/ colocá em cima sosélia

177 F : GROselia?

178C: é

179 F: hum mas que gostoso A. então vamos lá vamo fazê/ (...)

Note-se que, na seqüência de (143) a (150), o terapeuta **põe a criança para falar** por meio da pergunta "o que eles **estão fazendo** aqui?". Esse tipo de pergunta que, aliás, permeia toda a sessão de terapia, parece ter função de sustentação de um "trânsito dialógico" mas não ter caráter, propriamente, clínico porque **"fazer falar"**, no caso, não implica assumir posição frente à fala da criança. Como se vê, o terapeuta **não é afetado pelo que a criança diz**, ou seja, ele fica na posição de quem pergunta e a criança na de quem responde. Respostas que se esgotam em si mesmas, como bem se pode observar:

145 F: o que que eles estão fazendo aqui ó?

146 C: tá pescando

pegando os pexes

147 F: esse pessoal que tá aqui ó nessa areia que será que eles tão fazendo?

148 C: deitado

tomá banh a/ água

149 F: hum

150 C: enxugano

compá sovete... é:::

comê coisa

pegá tartaruga

O empenho em **fazer falar** não é, em si mesmo, o que coloco em questão enquanto "ação" dirigida ao paciente na clínica de linguagem. Problemático é que a fala do paciente seja escutada, prioritariamente, a partir da polaridade certo/errado Estando "certa" ela se esgota em si mesma e não incita uma réplica por parte do terapeuta. Por isso, um texto não se monta a partir dessa fala que, do ponto de vista do terapeuta, já estaria adaptada. Frente a isso, pode-se supor que o que garante o imaginário de uma posição terapêutica é a adesão ao lugar de quem sabe tanto o que perguntar, quanto o que se deve e se tem a responder. Sendo esse o caso, é o terapeuta quem modifica a natureza da pergunta: O que está fazendo? Onde está? O que é isso?

Pode ocorrer, também, que embora "correta", a resposta do paciente não seja aquela esperada pelo terapeuta. Nesse caso, ela é desconsiderada e o que há é uma insistência na pergunta, como se observa na seqüência de (151) a (159):

151 F: onde você acha que eles estão?

152 C: tá aqui ó

153 F ah eles estão aí tudo bem **mas o que é/**

154C: ó aqui a tartaruguinha!

155 F:mas o que é isso daí/ o que é isso daí que você tá mo/ tá apontando prá mim?

156 C: ele tá com chuva e sol sentadinho

157 F: o que é isso daí que você tá apontando?

158 C: deitado na toalha...a PRAia tia!

159 F: é a PRA::ia A.! Você gosta da praia?

Nesse caso, note-se que somente a palavra "praia" é aceita como resposta, já que apenas ela parece estabelecer a devida correspondência com o que o fonoaudiólogo esperava relativamente à figura apontada. Por sua vez, os outros enunciados, tais como: "ó aqui a tartaruguinha" (154), "ele tá com chuva e sol sentadinho" (156) e "deitado na toalha" (158), apesar de pertinentes, não são aceitos pelo terapeuta. "Acertos" são, então, "escutados" como "erros", quer dizer, inadequações em relação à questão formulada. Questão, essa, que ao ser enunciada, já traz aquilo que o terapeuta espera como resposta. Ou seja, há aí uma suposição de controle sobre a produção do outro. Assim, quando a criança diz "a PRAia tia", em (158), ela atinge o objetivo contido na pergunta do terapeuta e pode, então, continuar a falar sobre isso. Note-se que, até então, sua fala foi barrada sucessivamente (152, 154 3 156), tanto pela insistência de "o que é isso?", quanto pelas pontuações expressas pelo "mas", nos enunciados do terapeuta[51].

---

[51] O par pergunta-resposta é objeto estudado com profundidade por Fávero, Andrade e Aquino (1996a). Com base em trabalho apresentado pelas autoras, as perguntas que buscam "praia" como resposta podem ser classificadas como **perguntas abertas**, já que iniciadas respectivamente por **onde?** (151) e **o quê?** (155 e 157). O fato de o fonoaudiólogo só aceitar "praia" como resposta contrasta com a natureza desse tipo de pergunta e salienta a posição de controle assumida pelo fonoaudiólogo na relação com a fala do paciente. Note-se, ainda, que, uma vez obtida a resposta esperada, as perguntas dirigidas à criança possibilitarão a continuidade do tópico.

Contudo, nesse caminhar – (161 a 179) – "erros" também ocorrem. Chamo atenção para o fato de que eles afetam o terapeuta que se coloca na posição de quem corrige porque sabe o modo correto de falar:

163 F: (...)que que cê MAis gosta de fazê quando cê vai à praia?
164 C: pescá::
comê sove::te
165 F: tomá sorve::te
166 C: éh::
167 F: que mais?
168 C: a:: lá que chama que a gente i/ i / o home faz é gelo?

(...)

176 C: tamém eu gosto i / i sosélia/
colocá em cima sosélia
177 F : GROsélia?
178C: é

Note-se que a criança não tem escuta para a modificação apresentada pela fala do terapeuta, não é afetada por ela. Assim, frente à correção "tomá sorv::te", em (165), ela "responde" com uma pausa sonorizada (éh::) antes de dizer o que mais gostava de fazer na praia e em (177). Além do que, em resposta à correção de "sosélia", ela diz "é", ou seja, reafirma o que acabara de dizer. Sendo assim, pode-se afirmar que não há efeito sobre a criança.

Além disso, chama atenção, nesse lugar, que um desarranjo seqüencial pronunciado (a:: lá que chama que a gente i/ i / o home faz é gelo?), em (168), não afete o fonoaudiólogo diante do qual, em (169), ele silencia, como se ficasse sem saber sobre o quê incidir.

168 C: a:: lá que chama que a gente i/ i / o home faz é gelo?

169 F:

170 C: é gelo?

171 F: é raspadinha?

172 C: raspadinha

A partir do que foi apontado até aqui, pode-se dizer que o diálogo – enquanto jogo da linguagem sobre a linguagem – fica perturbado na cena dessa clínica, já que na seqüência de perguntas e respostas presentes ao longo desse segmento, aquilo que o paciente diz cristaliza-se, não tem circulação na fala do terapeuta. Com isso, questões podem ser levantadas tanto em relação à concepção de linguagem que percorre essa clínica, quanto sobre a posição do terapeuta frente à fala do paciente.

No que diz respeito à visão de linguagem do fonoaudiólogo, é possível dizer que ela não difere daquela que toma a linguagem como meio de expressão da realidade. Nos termos saussureanos, seria equivalente a "uma lista de termos que corresponde a outras tantas coisas" (Saussure, op. cit.:79), ou seja, uma **nomenclatura**: formas à disposição a serem usadas para veicular estados de coisas no mundo e/ou intenções. Foi para isso que as ocorrências desse segmento de sessão apontaram, já que o fonoaudiólogo parece tanto testar a habilidade da criança de utilizar a linguagem adequadamente – de expressar com pertinência aquilo que é solicitado relativamente a um contexto particular – quanto verificar se sua emissão de palavras acontece na forma sonora compatível com a do português.

No primeiro caso, é o estatuto da representação[52] que está em causa. Mas, como se vê, não basta atestar que a criança compreende a pergunta e a que ela se refere. É preciso, também, que o uso do "objeto-linguagem" seja satisfatório, ou seja, que as emissões de fala correspondam ao **padrão** de uso da comunidade: interessa qual o manejo que a criança faz desse objeto.

Sendo assim, linguagem remete à capacidade de representação e à habilidade de expressão. A criança é, então, aquela que "controla" (ou não) os significados a exprimir e "controla" (ou não) o meio de expressão. Quer dizer, a linguagem na condição de objeto e o sujeito na posição de controle. É exatamente dessa conjunção que a linguagem emerge como função – representativa e comunicativa.

Como foi visto, o fonoaudiólogo se ocupa em enunciar perguntas relacionadas a um contexto estabelecido. Ele não se deixa, propriamente, afetar pela fala da criança e se restringe a perguntar, modo esse de regular o andamento da "conversa", de sustentar a posição de saber em relação à da criança que está ali por apresentar "problemas" com a linguagem, por apresentar, supostamente, um não saber sobre a linguagem. É por aí que se imiscui uma direção pedagógica nessa clínica.

A seguir, apresento três outros segmentos em que tal direção ganha contornos mais nítidos, ou seja, em que o fonoaudiólogo se apresenta na posição de alguém que sabe o que e como ensinar. Ver-se-á que no afã de ensinar, ele quase **"não deixa falar"** o paciente. Nos três casos, a criança (M. 7;0 anos) é solicitada a responder perguntas nas fotografias que vão sendo apontadas em seu álbum de fotos:

---

[52] Conceito em que as palavras são tomadas como signos das coisas do mundo, tal como expressa a função referencial da linguagem.

SEGMENTO 2

123 F: hum:: muito bem, aqui M., você já tava GRANde né?

124 C: (certo)

125 F: quantos anos você tem nessa foto?

126 C: sete anos

127 F: sete anos, então/

128 C: e aqui/

129 F: pera um pouquinho, vamo vê uma coisa aqui, ó, aqui você tinha quantos anos?

130 C: têis

131 F: aí você?... cresceu né? e você agora aqui tem quanto?

132 C: sete anos

133 F: sete anos, HOje que idade que você tem?

134 C: sete

135 F: sete anos, então essa foto ela é recente, de pouco tempo. Onde é essa outra foto aqui?

SEGMENTO 3

19 F: muito bom... quem é maior o papai ou a Milena?

20 C: nu sei

21 F: quem é maior M.?

22 C: nu sei

23 F: quem é MAis grande aqui?

24 C: o papai

25 F: o papai então o paPAI é maior que a Milena né? E quem é maior de to::dos aqui?

26 C:--------

27 F: quem é o mais GRANde de todos?

28 C: acho meu pai eu acho

29 F: cê acha que é seu pai e depois do papai quem vem?

30 C: é/ é Milena

31 F: a MiLE::na? e a mamãe nu é maior que a Milena?

32 C: é última

33 F: a mamãe é m/ a mamãe é menor que a Milena!

34 C: ---------

35 F: ela é baixa?

36 C: é

37 F: agora né? Agora. Aqui nessa foto a mamãe tá maior que a Milena é?

SEGMENTO 4

175 F: i::sso quantas pessoas a gente tem aqui?

176 C: um-dois-teis-quato

177 F: quantas pessoas tem a mais nessa foto?

178 C: ---------

179 F: aqui a gente tem três...quantas pessoas tem a MAis nessa foto?

180 C: qua qua::/ um-dois-têis-quato

181 F: isso, então tem uma pessoa a mais nu tem? Aqui são três um-dois-três, aqui um-dois-três-quatro

182 C: eu nu estava ali/

183 F: QUem é que tá a mais aqui, conta prá mim, quem é que tá a mais?

184 C: meu pai

Deve-se dizer que essa criança apresentava o que, na Fonoaudiologia, seria qualificado como um quadro de retardo de linguagem severo, no sentido de que ela falava pouco e com vocabulário restrito. Essa condição parece ter favorecido ao fonoaudiólogo assumir, de forma mais explícita, o papel de professor, daquele que fala/ensina, enquanto o paciente – no lugar do aprendiz – participa na estrita possibilidade de falar. Chama atenção que o terapeuta fala muito, comenta as fotos e procura ensinar oposições do tipo

grande/pequeno, antes/depois, maior/menor, a mais/a menos. Assim, o que ele espera é que a fala da criança corresponda à pauta ensinada. Tanto é que ela é impedida de falar fora das "deixas" abertas pelo terapeuta, como mostram os enunciados: "pera um pouquinho, vamo vê uma coisa aqui, ó, aqui você tinha quantos anos?" (129, segmento 2) e "QUem é que tá a mais aqui, conta prá mim, quem é que tá a mais?" (183, segmento 4), que também interrompe o que a criança faz menção de dizer.

Com base na discussão desses quatro segmentos, tanto no caso do **"fazer falar"**, quanto nesses últimos segmentos, que qualifiquei como do tipo **"não deixar falar"** a questão é que o terapeuta não cede à fala da criança (seja quando ele fala pouco, seja quando fala muito), tampouco abandona o posto do responsável por ensinar. De fato, como assinalou De Lemos (1992b: 150), a expressão **ensinar a falar** fica reservada à presença de condições "patológicas" que impossibilitem a criança de **aprender a falar naturalmente.**[53] Chama atenção, contudo, que a sustentação dessa posição de ensinar a falar possa ocorrer à revelia e em detrimento da fala e da escuta da criança. Em outras palavras, da natureza da relação que ela entretém com a linguagem.

O único efeito que se pode dizer que a fala da criança produz sobre o terapeuta é aquele de fazê-lo falar mais (ou menos). Os segmentos apresentados parecem indicar exatamente isso, já que em sua essência, e na particularidade de cada um, eles obedecem a um mesmo imaginário: do ensinar a falar corretamente.

Frente a produções estranhas da criança, vê-se o terapeuta solicitar que ela **"fale de novo"**, quer dizer, incitar a repetição da palavra produzida,

---

[53] De Lemos (1992b: 150) observa que "o atributo de 'naturalidade' é parte do conjunto de pressupostos de teorias de aquisição de linguagem" e que ele está em consonância com o que "diz nossa intuição e o senso comum". Tanto é que, em relação a uma criança que esteja aprendendo a falar, não se diz que o adulto a esteja ensinando. Em face de condições que impossibilitem a aquisição natural da linguagem, a clínica se institui como opção de intervenção.

na suposição de que a criança possa corrigir-se para, assim, vir a assumir controle sobre a própria fala. Em outras palavras, aposta-se que ela possa auto-regular-se, tal como se observa no segmento abaixo:

SEGMENTO 5

105 C: é praia do:: ... nu sei

106 F: cê tinha me falado/

107 C: do lazu

108 F: que foi?

109 C: azu

110 F: por que cê tá falando assim M.? Tá com dor de garganta né? É praia da onde?

111 C: lwazo

113 F: fala de novo

114 C: lazu

115 F: LÁzaro a praia do Lázaro tá::

Pedir para **"falar de novo"**, se puder colocar a criança frente ao seu dizer, na posição de quem se escuta, não constitui um problema em si mesmo. Mas, no que se refere a esse segmento, a insistência do terapeuta parece apontar para a expectativa de que o padrão de referência venha a ser alcançado o que, então, configura uma "ação terapêutica" aplicada metodicamente: repetir/reformular para se aproximar desse padrão. Além disso, ao levar a criança a repetir três vezes, a suposição, nesse caso, parece mesmo ser a de que ela possa e deva regular e aprender a controlar sua fala. Suposição que passa ao largo de qualquer indagação a respeito do **que poderia, aí, estar implicado de escuta da diferença e do que estaria comandando, efetivamente, a produção da diferença**. Refiro-me, aqui, ao funcionamento da língua que perpassa a fala da criança.

Poderia, nesse ponto, levantar a seguinte indagação: haveria um deslocamento substancial da posição do terapeuta entre o que designei, aqui, como posição de **"fazer falar"**, **"não deixar falar"** e **"fazer falar de novo"**?

Embora essas três modalidades possam ser vistas como tipos de efeito da fala da criança sobre o terapeuta, o que parece não sofrer qualquer transformação é o fato de que ele não chega a ser, propriamente, afetado por essa fala, por sua densidade significante. Em todos esses casos, o que subjaz à sua "performance" como terapeuta é, antes, **um ideal de fala**, ou seja, um padrão a ser atingido, o que mostra que sua relação é, antes, a um ideal e não à fala e ao que nela poderia estar implicado de funcionamento da língua. Assim, o fonoaudiólogo perde o jogo significante, mesmo que ele não possa deixar de escutar o que, na superfície da fala da criança, comparece como "fugindo ao padrão"[54].

A bem dizer, parece mesmo que os lugares de incidência do terapeuta são aqueles que recaem sobre a emissão "incorreta" de palavras e nunca sobre a combinatória significante. Em tais lugares, o terapeuta ou pede para que a criança **"fale de novo"** ou para que ela **"fale a forma correta"**. O que se pode notar, nos segmentos apresentados, é que não há escuta para o jogo da língua, ou seja, para o modo particular de articulação do significante. Frente a uma fala desarticulada, mal articulada, que sem dúvida ele ouve, o fonoaudiólogo fica desarmado. Deixa passar ou, conforme apontei no terceiro capítulo, traduz enquanto sentido (faz sentido para si).

Passar ao largo dessas indagações parece ser, mesmo, o que assenta o fonoaudiólogo no lugar de controle sobre a linguagem. Lugar, esse, que ele quer que a criança também ocupe. Porque ignora o "saber da língua" (De Lemos, 1991) sua meta é fazer a criança passar de treinada a treinador (Lier-De Vitto, 1998). No caso, passar da posição de aprendiz/regulada-pelo-adulto a falante/auto-regulada. É por isso que corrigir pode tomar a cena já que, para chegar à produção de formas corretas, o paciente deve repetir a palavra correta, tal qual no último segmento, ou como no segmento que será apresentado a seguir.

---

[54] Vale perguntar como delimitar a natureza de uma interpretação fonoaudiológica sem que se possa vislumbrar o que, efetivamente, movimenta uma fala e qual é a natureza da relação criança-língua-fala?

A passagem, abaixo, refere-se a uma sessão de terapia em que paciente (C., 7;0) e terapeuta brincavam com bonecos. Nessa sessão, personagens (bonequinhos de pano) estão presas dentro da casa da praia porque o cachorro trancou-se no carro levando com ele a chave da casa:

SEGMENTO 6

48 C: O que foi?

49 F: o que FOi? O Caio entrou no carro ele tinha a chave e ele foi até a praia

50 C: e aí? ele trancô o carro?

51 F:ele trancô o carro e agora eu não sei o que nós vamos fazer! Cê tem alguma idéia?

52 C: e aí ele/
e aí ele dormiu na pária *rrrom*

53 F: mas ainda não é de noite

54 C: daí ficô de noite daí ele domiu na pária

55 F: na PRAia

56 C: na páia

57 F: i:::sso! que lindo!

58 C: e a pária tamém é pra brem longe

59 F: pra::ia

60 C: praia

61 F: isso! a práia é longe?

62 C:é a pária lá bem longe e/e/ eles não podiam ir na pária

63 F: praia (terapeuta fala em baixa intensidade, quase sussurrando)

64 C: praia eles não podiam

65 F: droga? nós viemos até aqui na casa da práia prá ficá dentro de casa! Nu vale!

66 C: e eles ficaram na casa drele

67 F: é presos né?

68 C: é ficaram presos

Esse segmento reúne elementos que permitem tocar a questão do jogo significante na fala da criança e mostrar como e quando esse jogo não pode ser escutado por um terapeuta que, voltado para produções incorretas, é levado a incidir sobre uma única palavra.

A correção de "paria" acontece mediante a apresentação, pelo terapeuta, do "padrão correto" de emissão dessa palavra – "praia" – numa suposta ação direta sobre o que é assumido como o sintoma na fala da criança. Trata-se de um procedimento que visa a eliminar o "erro" e fazer valer o "correto". A suposição, aí, parece ser de que a presença do sintoma está relacionada a uma dificuldade na percepção dos sons da fala e a aposta, nesse caso, seria de que ao "perceber" a forma correta, o paciente deixaria de errar. Mas, o paradoxal é o fato de a criança estar inserida numa comunidade em que, a todo tempo, é exposta ao padrão correto de fala. Assim, se a presença do sintoma pudesse ser reduzida a um problema de percepção, por que razão, então, acreditar que a "fala corretora do terapeuta" pudesse provocar mudanças que não aconteceram fora da situação de terapia?

Além disso, também é fato que, apesar de a criança ter "atingido" a forma de emissão apresentada pelo terapeuta, (60), (64), ainda assim o sintoma persiste em sua fala, (58) e (62), o que mostra que não basta que a criança perceba como falar corretamente para que ele seja eliminado. Isso coloca em questão a suposição de que falas sintomáticas possam ser relacionadas à ordem de um saber consciente. De fato, "saber" como falar corretamente ou ter consciência do "erro" em nada favorece a dissolução do sintoma, que diz do "saber da língua" – saber que movimenta uma fala e que o corpo atualiza "sem querer ou saber" (Felman, 1980, *apud* Lier De-Vitto, 2000b, no prelo). Diante disso, não há mesmo como tratar o sintoma de forma direta, como entidade em si mesma.

Disse que o terapeuta é cego/surdo ao jogo significante. Contudo, a fala da criança permite dizer algo sobre esse jogo, que faz e desfaz a unidade imaginária pela presença irredutível do significante. Sobre isso, chamo atenção para as ocorrências na passagem a seguir.

58 C: e a pária tamém é pra **brem** longe
59 F: pra::ia
60 C: **praia**
61 F: isso! a práia é longe?
62C:é a **pária** lá **bem** longe e/e/ eles não
podiam ir na **pária**
(...)
66 C: e eles ficaram na casa **drele**
67 F: é presos né?
68 C: é ficaram **presos**

Pode-se dizer que, em tal passagem, um jogo significante coloca em relação os segmentos: "bem", "brem", "praia", "paria", "drele" e "preso", produzindo como efeito tanto acertos, quanto formas imprevisíveis. Assiste-se, aí, a uma fala em movimento, movimentada pela língua e não pela criança, o que afasta a possibilidade de pensar o terapeuta como alguém que controla. Se a criança pôde escutar e modificar "paria" para "praia", isso se deu, antes, por causa do jogo significante a que sua fala está submetida do que por um procedimento local de exposição à forma correta. Jogo significante que tanto subjaz à mudança de "pária" para "praia", quanto à de "praia" para "pária" ou de "brem" para "bem".

Para explorar um pouco mais essa questão, trago um outro segmento em que, tal como nesse caso, um jogo significante faz e desfaz a unidade imaginária da língua:

SEGMENTO 7

63 F: ah mas eu não gosto dessa roupa pai eu acho ela feia

64 C: eu vô comprá **OTA OUPA**

65 F: outra roupa oba! Obá quero roupa nova! Quero roupa nova!

66 C: não tem **OUTRA OPRA**?

67 F: não tem que sê de mentirinha

68 C: ( ) aqui

69 F: ai que linda pai

70 C: faz de conta que isso aí é

uma **OTA OUPA**

71 F: uma outra roupa é ai adorei essa roupa ((som de beijo)) obrigada

72 C: **OTA CALÇA** aqui

faz de conta que isso

aí é **OUTRA CRALÇA**

73 F: ai que calça lin::da ai pai adorei! Olha tô bonita?

74 C: *(deve itá)*

75 F: tô bonita pá ?

76 C: *tá*

77 F: (faz a voz da outra filha) ô paiê eu também quero eu também quero outra roupa pai!

78 C: não você não precisa

79 F: ai eu quero!

80 C: não não **OTA OUPA** não você pode tê um vetido bonito não vai su/ não vai te pobrema nenhum

81 F: não mas eu quero roupa nova

82 C: não não é pá ( ) pode tê vistido

83 F: mas eu quero eu quero

84 C: não não então então vai te que

te que i di vitido só que esse é pá Suse

você não você não chama Suse

85 F: eu sei que eu não chamo Suse mas eu quero uma roupa nova a Suse ganhô por que que eu não vô ganhá?

86 C: não você tem que **TEM CÔ/**

não tem que **TÊ ROUPA** igual a

sua mãe

Observa-se a imprevisibilidade da fala sintomática a partir do jogo significante que se faz presente ao longo dessa passagem, particularmente em torno dos enunciados em que um segmento se apresenta com diferença:

ota oupa
outra opra
ota calça
outra cralça
ota oupa

Como se vê, o som [r] ou ocorre, ou não ocorre numa composição significante e esse jogo de oposição entre presença/ausência parece indicar seu estatuto de indeterminação. Diante disso, deve-se suspeitar do "acerto" da "palavra" **outra**, em (66) e (72), tanto é que a "palavra" subseqüente a ela aparece na forma " incorreta": outra **opra** e outra **cralça**.

Não deixa de chamar atenção, também, em (86), o jogo entre:

não você tem que **tem cô/**
não tem que **tê roupa**

Diferentemente dos anteriores, vê-se nesse jogo uma criança (a mesma) dividida entre fala e escuta, como diz De Lemos, que pode reformular o que diz. Já em "ota oupa", "outra opra", "ota calça", "outra cralça" e "ota oupa", a criança passa de um segmento a outro sem, propriamente, ser afetada pelo que ocorre em sua fala. Ou seja, eles não se restringem.

De todo modo, tal como ocorre no segmento seis, o sintoma expõe o movimento da língua na fala, em que "acertos" e "erros" aparecem como efeito do jogo significante, o que coloca em causa a eficácia tanto da correção local, quanto a suposição de que há controle sobre a fala. Nesse caso, contudo, chama atenção o fato de o fonoaudiólogo não comparecer numa posição pedagógica, o que parece dar lugar ao jogo significante na fala da criança e lugar para que ela possa "incidir" nesse jogo, particularmente no momento em há escuta para a própria fala: "tem que tem cô/.tem que tê roupa", em (86). Note-se, nesse segmento, que a trama dialógica que tece o texto não é perturbada. Há relação entre falas e o fonoaudiólogo não faz tradução compreensiva. De fato, ele se deixa tocar pela densidade significante da fala do paciente que, então, circula em seu dizer. Assim, pode-se afirmar que há mútua afetação:

Veja-se, a seguir, um outro segmento em que terapeuta e paciente (C.,7;0) brincam com bonecos:

SEGMENTO 8[55]

125 C: (adim) logô prá/

(adim) tocô o *micofrone*

126 F: ***microfone?***

127 C: não (adim) tocô o telefone

128 F: ah o telefone *tocô o telefone* trrrrr

129 C: e (adim) ligô pá *Maria fumaça*

130 F: ***Maria fumaça ?***

131 C: não logô para o delecado

132 F: que que é isso?

133 C: vai atende

134 F: alô

135 C: é oi

136 F: quem tá falando?

137 C: é o *telecado*

138 F: ***telecado?***

139 C: é

140 F: Que que cê qué? Ah:: o delegado!

141 C: é::

Nesse caso, não se pode falar em correção no sentido que o termo vem sendo empregado no trabalho, ou seja, enquanto substituição do errado pelo certo. Talvez se possa tomar como sinal disso o fato de os enunciados do terapeuta aparecerem em forma de interrogação – (126), (130) e (138) – o que retira sua fala da condição de modelo a ser copiado. Ao colocar a criança frente à própria fala, o fonoaudiólogo "deixa aparecer o estranho no espelho" (Arantes, 2001: 134), em que algo retorna enquanto questão para

[55] A disposição dos turnos foi alterada para dar visibilidade à relação em paralelo entre eles.

ela. Retorno como estranhamento na voz do outro que parece produzir efeito de inesperado na criança e, assim, modificar sua relação com a própria fala. Nesse ponto, vale lembrar que, em seqüências paralelísticas, "substituição/diferença não deixa de revelar uma posição aberta onde esperado e inesperado podem colidir e nessa colisão deslocar o sujeito para uma posição de escuta" (De Lemos, 2000).

Esse deslocamento concerne à clínica de linguagem e foi atestado pelas reformulações que ocorreram na fala da criança, as quais levam seja a "acertos" seja a "erros", conforme se observa a seguir:

tocô o **microfone**
tocô o **telefone**

ligô pá **Maria fumaça**
logô para o **delecado**

Vê-se, assim, que no lugar de corrigir, o terapeuta se deixou tocar pela fala da criança: modalidade de presença que permite dizer que sua fala produziu efeito e que mudanças ocorreram.

Os segmentos apresentados expõem diferentes modos de relação do fonoaudiólogo à fala da criança. Modos que, como foi visto, podem "fazer parar" ou " fazer andar" o paciente. No primeiro caso, o fonoaudiólogo aparece numa suposta posição terapêutica, digo suposta à medida que ela é, de fato, "pedagógica", uma vez que ele assume lugar de quem "corrige" e/ou "ensina". Não seria muito diferente o que ocorre nos dois segmentos apresentados no capítulo anterior, em que, como disse, o fonoaudiólogo ocupa a posição de "senhor do sentido", ao recobrir com um texto "próprio" a fala da criança. Em ambos os casos, tem-se um fonoaudiólogo que não se deixa afetar pelo todo da fala da criança e, portanto, pelo jogo significante, em que formas entram em relação e o sentido vem como efeito.

Ao lado desses acontecimentos, há aqueles (segmentos 7 e 8) em que foi possível vislumbrar outro modo de relação à fala da criança, ou seja, em que o terapeuta entra no jogo significante fazendo "aparecer no espelho" a produção da criança – seja sob a forma de estranhamento, ou não – o que, como procurei mostrar, abre espaço para uma relação da criança com a própria fala. Sendo assim, importa assinalar que a posição do fonoaudiólogo frente à fala do paciente pode obstaculizar, ou não, a relação da criança com a própria fala.

Deve-se, ainda, dizer que a tendência na clínica de linguagem é a de fazer da terapia um evento planejado, em conformidade com as regras de uma atividade proposta pelo fonoaudiólogo. Para uma reflexão sobre o que subjaz a essa tendência e a respeito de suas implicações clínicas, encaminho uma discussão a partir de dois episódios.

No primeiro deles, chama atenção, particularmente, a insistência do fonoaudiólogo para que a atividade combinada se inicie, tal como atesta o enunciado (185): "então agora vamo jogá que se não daqui a pouco acaba o nosso tempo e a gente nem jogô né?". Insistência, essa, que eleva a atividade à categoria de acontecimento fundamental, que funciona como vértice único da sessão.

SEGMENTO 9

179 F: hum mas que gostoso A. então vamos lá vamo fazê/

180 C: meu pai bebe meu pai bebe

181 F: se não daqui a pouco

182 C: PINga

183 F: toma batida? você toma? NÃO porque criança nu pode, nu é? Então/

184 C ele deixa eu por só um pouquinho

185 F: então agora vamo jogá que se não daqui a pouco acaba o nosso tempo e a gente nem jogô né?

186 C: nem jogô

A preocupação do terapeuta em começar a jogar antes que a sessão acabe convoca uma discussão, a meu ver, importante do ponto de vista do fazer na clínica de linguagem, sobretudo considerando que a presença de atividades planejadas na terapia de linguagem é habitual. Nesse sentido, a questão que coloco inicialmente é: o que subjaz a essa tendência de fazer da terapia um evento planejado?

Poder-se-ia argumentar que as atividades planejadas são priorizadas enquanto estratégias com função de envolver terapeuta e paciente no "jogo textual" – esse sim, essencial para que uma interpretação venha a ser produzida a partir de uma relação à fala do paciente. Porém, esse argumento não se sustenta diante do episódio em questão, já que ao insistir para pôr em prática o que foi combinado para a sessão, o diálogo em curso é interrompido: seja pela presença de enunciados que apontam para direções textuais divergentes:

179 F: hum mas que gostoso A. então vamos lá vamo fazê/
180 C: meu pai bebe meu pai bebe
181 F: se não dá que a pouco
182 C: PINga

---

184 C ele deixa eu pôr só um pouquinho
185 F: então agora vamo jogá que se não daqui a pouco acaba o nosso tempo e a gente nem jogô né?

seja porque o fonoaudiólogo não deixa a criança falar, respondendo, ele próprio, à pergunta que dirigiu a ela:

183 F: toma batida? você toma? NÃO porque criança nu pode, nu é? então/

Assim, não se pode dizer que a atividade planejada seja estratégia para eliciar a fala da criança e promover envolvimento no diálogo, já que ao insistir para que ela ocorra na terapia, o fonoaudiólogo trata de encerrar a seqüência textual encaminhada pela criança, revelando um descompasso entre sua fala e a do paciente. Desse modo, deve-se supor que a tendência de que a terapia de linguagem aconteça no formato de uma atividade planejada esteja relacionada a outra ordem de fatores.

Nesse sentido, merece maior atenção a preocupação do terapeuta, expressa no enunciado (185), com o risco de "não sobrar tempo" para o jogo, pois sugere que, na visão do clínico, uma ação só será terapêutica se acontecer como conduta planejada, em conformidade com as regras previamente estipuladas.

O que subjaz a essa idéia reflete, mais uma vez, o imaginário do fonoaudiólogo de que falas devem e podem ser controladas, o que inviabiliza pensar a interpretação na clínica de linguagem a partir de uma **relação à fala** do paciente, como efeito de uma escuta para o particular dessa fala.

Nesse cenário, em que decisões clínicas são pautadas pela atividade realizada na terapia, a fala do pacienta é colocada em posição marginal. Para tratar mais de perto essa questão, proponho a discussão de um segmento de sessão de terapia que acontece em conformidade com as regras de uma atividade planejada. De acordo com elas, figuras sorteadas devem ser procuradas em um tabuleiro, vencendo o jogo aquele que encontrar o maior número delas. A cada jogada, foi proposto que se falasse um pouco a respeito da figura sorteada. Na figura em questão, a personagem Minnie está em pé, segurando uma bolsa, ao lado de um barril de madeira:

SEGMENTO 10

207 F: e você acha que ela tá fazendo o quê?
que que cê acha que ela vai fazê?

208 C: tá saindo

209 F: ela vai saí onde será que ela vai vamo inventá um lugar prá ela ir?

210 C: o Mec Donce

211 F: ela vai no McDonalds mas ela vai sozinha?

212 C: vai lá tem um monte de gente

213 F: será que ela não vai encontrá ninguém?

214 C: aqui (aponta para outra figura)

215 F: então vamo procurá ela, vamo procurá essa/ essa personagem aqui prá vê se ela tá com/ tá procurando alguém, se ela tá com alguém. Vamo procurá é/ tem que sê desse jeito aqui igualzinha hein

216 C: é vê ti/ é verde tia?

217 F: é ela tá com uma roupa ve::rde

218 C: aqui tia?

219 F: nã::o nu é essa não. Deixa eu vê::: ah! Aqui, achei ó, ela, ponto prá mim ... Que que cê acha que ela tá fazendo aqui A.?

220 C: tá inu é é achá uma coisa
cadeirão

222 C: é

223 F: é nu é bem isso né A. isso aqui nu é um caldeirão isso aqui é um barril. Ela tá esperando uma pessoa.U ponto prá mim um a um em A. vamo procurá outra ... olha o que que ele tá fazendo?

Ao perguntar se a Minnie vai sozinha ao McDonald's, em (211), o fonoaudiólogo parece "explorar" a figura do jogo, à medida que, como disse, a personagem poderia estar esperando alguém (por estar em pé segurando uma bolsa):

211 F: ela vai no McDonalds **mas ela vai sozinha?**
212 C: vai lá tem um monte de gente

Mas ao responder que a Minnie vai sozinha ao McDonald's porque "lá tem um monte de gente", em (212), a criança abre a possibilidade de encaminhar o texto para uma outra direção, a qual parece não coincidir com a que será sustentada pelo fonoaudiólogo até o final desse segmento, já que ele continua a insistir na idéia de que a Minnie iria com alguém ao McDonald's, tal como se observa nos enunciados abaixo:

213 F: será que ela não vai **encontrá ninguém?**

215 F: então vamo procurá ela vamo procurá essa essa personagem aqui prá vê se ela tá com/ tá procurando alguém se ela tá com **alguém** vamo procurá é tem que sê desse jeito aqui igualzinha hein

223 F: é nu é bem isso né? A. isso aqui nu é um caldeirão isso aqui é um barril **ela tá esperando uma pessoa** um ponto prá mim um a um hein A.

Sendo assim, o terapeuta não "descola" nem do que aparece representado na figura, tampouco do que ficou combinado como atividade para a terapia (encontrar a figura sorteada, fazer perguntas sobre ela e, por fim, sortear a próxima figura). Com isso, pode-se dizer que tanto o que ele diz quanto o que escuta da fala da criança está submetido à atividade em questão. Ou seja, que a relação do terapeuta é, antes, à atividade planejada e que a fala da criança fica em posição marginal.

A tendência a fazer da terapia um evento planejado parece indicar que, para o fonoaudiólogo, ele possa equivaler à relação terapêutica, quer dizer, seria terapêutica uma situação em que o controle ficasse do lado do terapeuta. Essa ilusão, contudo, leva o fonoaudiólogo a fechar a escuta para a fala da criança, e a que atividades planejadas e suas regras direcionem a fala do fonoaudiólogo.

Na posição de clínico "em cena", estar diante da fala do paciente é estar frente ao imprevisível de uma fala, onde não é possível planejar o momento e o tipo de incidência sobre (a partir) da fala da criança. Conforme pontuou Arantes (2001: 90), "a intervenção do clínico deve ser fruto de uma afetação produzida no instante [e] sob o efeito da fala" do paciente. Pensando assim, aquilo que venha para intermediar/regular a relação terapeuta-paciente, retira o clínico da posição de escuta para essa fala.

Parece-me que esse estado de coisas tenha relação com um descompromisso com a linguagem, com uma teorização sobre a linguagem que, conforme entendo, tem obstaculizado a vigência de um fazer, propriamente, terapêutico, comprometido com a singularidade da fala do paciente. Por conta disso, as condições parecem favoráveis para que "outras coisas", de ordens diversas, venham a se colocar no lugar de uma interpretação fonoaudiológica da fala. Fala que a ele se apresenta como errática, fragmentária e assistemática e que, por isso, a todo instante desfaz a ilusão de unidade de uma língua. À singularidade dessa fala, que autoriza a existência da clínica de linguagem, deve corresponder uma posição igualmente singular do fonoaudiólogo frente a ela – posição singular que, portanto, não poderá coincidir com a do professor, com a da mãe, do psicólogo, ou com outra posição qualquer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, as "ações" produzidas pelo fonoaudiólogo frente a falas sintomáticas de criança foram elevadas ao estatuto de questão para, a partir daí, discutir a posição assumida por ele na clínica de linguagem. Isso porque, conforme se pôde atestar, a ausência de compromisso do fonoaudiólogo com uma teorização sobre a linguagem – e com a teorização, de um modo geral – corresponde à falta de uma teoria sobre a prática. Assim, questionar a posição do fonoaudiólogo na relação com o paciente consiste no primeiro passo em direção de uma teoria para a clínica, à medida que um procedimento propriamente terapêutico não poderá vir desarticulado de um levantamento prévio de questões a respeito do que o fonoaudiólogo escuta de uma fala sintomática. Isso, por sua vez, depende de se investigar a posição assumida por ele na relação com essa fala.

A falta de teorização sobre a linguagem fez-se notar pela forte presença da noção de comunicação na Fonoaudiologia, uma vez que em tal noção a linguagem fica reduzida a instrumento que viabiliza a circulação de realidades internas e a troca nas relações sociais. Na vigência dessa noção, as "patologias" de linguagem são tratadas como "distúrbios da comunicação" e, com isso, o que fica em primeiro plano é efeito de um problema anterior que é de linguagem. a comunicação apaga a linguagem e, conseqüentemente, o modo de relação do fonoaudiólogo com a fala da criança é tomado como dual e pautado pelo ideal de comunicação.

A mudança de paradigma introduzida por Saussure (id.) com o reconhecimento de que a linguagem tem ordem própria, bem como os desdobramentos desse gesto, na proposta interacionista de De Lemos, em que a discussão do funcionamento da língua na fala ganha vulto, introduzem uma via alternativa para se pensar a comunicação e a produção de sentidos

a partir da qual tanto os sentidos que transitam no que se assume como comunicação, quanto tudo o que põe em causa o imaginário da homogeneidade de uma língua (o *nonsense*, o "erro", a não-coincidência entre falas) passam a ser entendidos como efeito do funcionamento da linguagem. A língua, então alocada em posição de alteridade relativamente à fala e ao sujeito, obriga a se assumir interação como triádica.

A partir daí, buscou-se tirar conseqüências sobre o outro implicado no Interacionismo, tendo em vista refletir sobre a posição do outro-terapeuta na clínica de linguagem. Concebido como instância do funcionamento da língua, o outro é sujeito capturado e dividido entre fala e escuta o que lhe confere a possibilidade de interpretar. Interpretação que implica uma relação à fala enquanto interrogação, no espaço da não-coincidência e que, portanto, supõe uma dissimetria insuperável entre falantes de uma mesma língua, cujo maior pronunciamento acontece no caso das "patologias" de linguagem. É nesse ponto que a oposição à noção de comunicação ganha maior expressão. Diante dessa "dissimetria patológica", deve-se esperar do fonoaudiólogo uma posição clínica e singular.

Para uma investigação da posição do fonoaudiólogo frente à fala sintomática, o foco foi dirigido às ações do outro-terapeuta na clínica de linguagem, o que levou, basicamente, à identificação de duas ordens de ocorrência: uma em que a tendência do fonoaudiólogo é de traduzir o que a criança diz, o que o assenta na posição de "senhor do sentido"; outra, em que os procedimentos adotados visam a corrigir e/ou ensinar a falar corretamente e, nesse caso, sua posição pôde ser identificada com a do professor. Tanto num caso, quanto no outro, é fato que ele não se deixa, propriamente, afetar pelo jogo significante que compõe o todo da fala da criança, em que formas entram em relação e o sentido vem como efeito. Sua relação é, antes, a um "ideal de fala" e, com isso, não há escuta para a fala da criança.

Em meio a essas duas ordens, há também aqueles acontecimentos em que o fonoaudiólogo faz "aparecer no espelho" a produção da criança e,

assim, promove a relação da criança com a própria fala. Apesar de minoritários, eles chamaram a atenção porque assentaram o fonoaudiólogo na posição de escuta para o jogo significante, indicando uma possível direção para se pensar uma interpretação fonoaudiológica.

Espero que esse primeiro levantamento de questões possa servir como ponto de partida na direção de uma proposta de interpretação fonoaudiológica para a clínica de linguagem. Além disso, que esse trabalho possa levar o fonoaudiólogo a indagar sobre sua prática e a fazer problema do que, em geral, é naturalmente aceito como terapia de linguagem. Considerações puderam ser tecidas sobre a posição ocupada pelo fonoaudiólogo na relação com a fala sintomática. Quanto ao fato de se tratar, ou não, de uma posição terapêutica, sou inclinada a afirmar que ela é, sobretudo, posição de saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, L. (1994). "O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro". In:LIER-DE VITTO, M. F. (org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo, Cortez.

_____ (2000). "Questions on speech therapy and diagnostic clinical interwiews". Comunicação no 7th International Pragmatics Conference (Budapeste, Hu.).

_____ (2001). *Diagnóstico e clínica de linguagem*. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP.

ANDRADE, L. (2000a). "Os efeitos da fala como acontecimento na clínica fonoaudiológica". *Letras de Hoje*, v. 36, n. 3. Porto Alegre, EDIPUC-RS.

_____ (2000b). "Clinical interviews in speech therapy: a radical asymmetric interaction". Comunicação em Painel no 7th International Pragmatics Conference (Budapeste, Hu.).

BARROS, D. L. P. (1993). "Procedimentos de reformulação: a correção". In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo, FFLCH/USP.

BARROS, D. L. P. & MELO, Z. M. Z. (1990). "Procedimentos e funções da correção na conversação". In: PRETI, D. & URBANO, H. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo.* Vol. IV. Estudos. São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP.

BARTHES, R. (1990). *O óbvio e o obtuso.* São Paulo, Nova Fronteira.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, M. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen, Max Niemeyer. Trad. Ingl.: *Introduction to text linguistics.* London, Longman.

CARVALHO, G. (1995). *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem.* Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP.

DUBOIS, J. (1973). *Dicionário de lingüística.* São Paulo, Cultrix.

FARIA, N. R. B. (1997). *Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita.* Recife, EDUFPE.

FÁVERO, L. L. (1993). *Coesão e coerência textuais.* Série Princípios. São Paulo, Ática. 3ª ed.

_____ (1997). "Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuções formais". In: PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto.* São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. (1994). *Lingüística textual: introdução.* São Paulo, Cortez. 3ª ed.

_____, ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. (1996a). "Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência". In: CASTILHO, A. T.e BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do português falado.* Vol. IV. Campinas, Editora da UNICAMP.

_____, ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. (1996b). "Estratégias de construção do texto falado: a correção". In: KATO, M. A. (orgs.). *Gramática do português falado.* Vol. V. Campinas, Editora da UNICAMP.

_____, ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. (2001). "A correção no texto falado: tipos, funções e marcas". In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português falado.* Vol. VII. Novos Estudos. Campinas, Editora da UNICAMP.

FONSECA, S. (1995). *Afasia: a fala em sofrimento.* Dissertação de Mestrado. São Paulo, LAEL/PUC-SP.

FIGUEIRA, R. A. (1996). "O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem". In: CASTRO, M. F. P. (org.) *O método e o dado nos estudos da linguagem..* Campinas, Unicamp.

FREUD, S. (1912). "Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Edição Eletrônica Brasileira. Imago. Versão 2.0

FREUD, S. (1919). "O estranho". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Edição Eletrônica Brasileira. Imago. Versão 2.0.

GADET, F. (1990). *Saussure. Une science de la langue.* Paris, Press Universitaires de France.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (1979). *Dicionário de semiótica.* São Paulo, Cultrix. 9ª ed.

GUIMARÃES, E. (1996) "Língua e enunciação". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* n. 30. Campinas, UNICAMP-IEL.

HALLIDAY, M. A. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English.* London, Longman.

HENRY, P. (1990). "Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux (1969)". In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso.* Campinas, Editora da Unicamp.

_____(1992). *A ferramenta imperfeita: linguagem, sujeito e discurso.* Campinas, Editora da Unicamp. 2ª ed.

JAKOBSON, R. (1985). *Lingüística e comunicação.* São Paulo, Cultrix. 20ª ed.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA L. C. (1989). *Texto e coerência.* São Paulo, Cortez.

LAJONQUIÈRE, L. (2000). "Itard victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação". In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). *Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.* São Paulo, Cortez.

LANDI, R. (2000). *Sob efeito da afasia: a interdisciplinaridade como sintoma nas teorizações.* Dissertação de Mestrado. São Paulo, LAEL/PUC-SP.

LEITE, L. (2000). *Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças.* Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.

LEMOS, C. T. G. de (1981). "Interactional process in the child's construction of Language". DEUSTCH, W. (org). *The child's construction of language.* Londres, Academic Press.

_____ (1982). "Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original". *Boletim da Abralin, n. 3.* Recife, Editora da Universidade Estadual de Pernambuco.

_____ (1985). "On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition". In: CAMAIONI, L. e LEMOS, C. T. G. de (orgs.). *Questions on social explanation: piagetian themes reconsidered.* Amsterdan, John Benjamins.

_____ (1986). "Interacionismo e aquisição da linguagem". *Revista Delta,* n. 2. São Paulo, Educ.

_____ (1991). *Saber a língua e o saber da língua.* Aula Magna proferida no IEL, Unicamp.

_____ (1992a). "Los processos metafóricos y metonímicos como mecanismos e cambio". *Substractum, 1,* No. 1, pp. 103-120.

_____ (1992b). "Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 22. Campinas, UNICAMP-IEL.

_____ (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem". *Letras de Hoje,* v. 30, n. 4, pp. 9-28. Porto Alegre, Editora da PUC-RS.

_____(1997a). "A criança com(o) ponto de interrogação". Artigo apresentado na mesa-redonda sobre "Interfaces, componentes e representação na Aquisição de Linguagem", no *IV Encontro Nacional de Linguagem* (texto não publicado).

_____(1997b) "Native speaker's intuitions and metalinguistics abilities:what do they have in common from the poit of view of language acquisition?". *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* n. 33 pp. 5-14. Campinas, Editora da Unicamp.

_____ (1997c). "Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna". *The Trento Lectures and Workshop on the Metaphor and Analogy.* Povo, Trento.

_____ (1999). "Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição da Linguagem". *Relatório de produtividade em pesquisa (CNPq).* Campinas, UNICAMP/IEL.

_____ (2000) "Sobre o paralelismo, sua extensão e disparidade de seus efeitos" (artigo não publicado).

LEMOS, M. T. (1992). "Sobre o que faz texto". *Revista Delta,* v. 8, n.1. São Paulo, Educ.

_____ (1994). *A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição da linguagem.* Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp.

_____(1995). "A fala da criança como interpretação: uma análise das teorias em aquisição da linguagem". *Letras de Hoje,* v. 30, n. 4. Porto Alegre, EDIPUC-RS.

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

_____ (1995a). "Língua e discurso à luz dos monólogos da criança". *Letras de Hoje,* v. 30, n. 4. Porto Alegre, Editora da PUC-RS.

_____ (1995b) "Novas contribuições da lingüística para a fonoaudiologia". *Revista Distúrbios da Comunicação,* v.7, n.2, pp. 163-172. São Paulo, Educ.

_____ (1996). "Sobre a interpretação". *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* n. 26. Campinas, Unicamp.

_____ (1998). *Os monólogos da criança: delírios da língua.* São Paulo, Educ.

_____ (2000a) "The symtomatic status of symptoms: pathological errors and cognitive approaches to language usage". Comunicação em Painel no 7th International Pragmentics Conference (Budapeste, Hu.)

_____ (2000b) "Patologias da linguagem: subversão posta em ato". In: Leite, N. (org.) *Corpo e Linguagem* (no prelo).

_____ (2000c) "As margens da lingüística". *Memorial de concurso para professor titular.* LAEL/PUC-SP.

_____ (2001) "Sobre o sintoma – déficit na linguagem, efeito na escuta do outro, ou ainda...?". *Letras de Hoje.* v. 36, n. 3. Porto Alegre, EDIPUC-RS.

_____& ARANTES (1998). "Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos". *Letras de Hoje*, v. 33, n. 2 , pp. 65-72. Porto Alegre, EDIPUC-RS.

MARCUSCHI, L. A. (1983). *Lingüística de texto: o que é e como se faz.* Recife, UFPE/ Mestrado.em Letras e Lingüística, (Série Debates, 1).

MILNER, J. A. (1978). *O amor da língua.* Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

NASIO, J. D. (1993). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.* Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar.

ORLANDI, E. P. (1992). *As formas do silêncio.* Campinas, Editora da Unicamp.

_____ (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.* Campinas, Pontes Editores. 4ª ed.

PECHÊUX, M. (1982). "Sur la (dé) construction des theories linguistiques". *DRLAV, 27,* pp. 1-24.

_____ (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas, Pontes.

_____ (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. Campinas, Editora da UNICAMP. 2ª ed.

RUBINO, R. (1994). "Entre ver e ler: o olhar do fonoaudiólogo em questão". In: Lier-De Vitto, M. F (org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.* São Paulo, Cortez.

SAUSSURE, F. de (1916). *Curso de lingüística geral.* São Paulo, Cultrix. A edição consultada é a 27ª (1999).

TOSCANO, M. E. S. (1999). *A construção do texto falado e a produção dos sentidos: o caso da correção*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP.

VORCARO, A. (1997). *A criança na clínica psicanalítica.* Rio de Janeiro, Companhia de Freud.

VYGOTSKY, L. (1984) *A formação social da mente.* São Paulo. Martins Fontes.