

ROSANA BENINE BASSO

**RETARDO DE DESENVOLVIMENTO DE
LINGUAGEM: O FONOAUDIÓLOGO E SEU
PACIENTE**

ESTUDO DE CASO

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Rosana Benine Basso

e aprovada pela Comissão Julgadora em

Prof. Dra. Maria Fausta Cajahyba Leão de Castro

CAMPINAS

1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

ROSANA BENINE BASSO

**RETARDO DE DESENVOLVIMENTO DE
LINGUAGEM: O FONOAUDIÓLOGO E SEU
PACIENTE**

ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Lingüística.

ORIENTADORA: PROFª DRA. MARIA
FAUSTA PREIRA DE CASTRO

Maria Fausta Pereira de Castro.

CAMPINAS

1995

Para Sérgio e Vitor

AGRADECIMENTOS

A Profª Drª Maria Fausta Pereira de Castro, orientadora e amiga, pela paciência e incentivo. O valor de suas leituras, críticas e de suas sugestões extrapolou o limite desta dissertação.

A Profª Drª Cláudia Tereza Guimarães de Lemos pelo seu trabalho teórico que influenciou de modo significativo a mudança da minha visão sobre a Fonoaudiologia.

A Profª Drª Rosa A. Figueira pela análise minuciosa e importantes sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do programa de pós-graduação em Lingüística do Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp, pela contribuição que todos deram a esta minha caminhada.

Ao Prof. Dr. José Borges Neto, ao Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco e, aos demais professores do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, que me ajudaram a desenvolver as primeiras reflexões sobre a teoria lingüística.

A Profª Drª Leonor Sclicar-Cabral, por ter sido a primeira a me mostrar que sem a Lingüística era impossível ser fonoaudióloga.

A Maria Francisca Lier de Vitto, por todas as vezes que se dispôs a ser interlocutora e incentivadora nos momentos mais particulares e difíceis.

A Cleybe Hiole Vieira, pelo companheirismo neste e em outros percursos.

De um modo especial, a Elisa Gomes Vieira Soar e à Simone Lemos, fonoaudiólogas-estagiárias que realizaram o atendimento de T., pela ajuda na transcrição das fitas cassetes e principalmente por se disporem, num momento delicado de suas vidas a percorrerem comigo um caminho desconhecido e cheio de dúvidas.

A Fgª Drª Mara S. Behlau, pelo incentivo constante e pelo empréstimo de alguns textos inéditos no Brasil, muito úteis para a revisão bibliográfica.

A T., sujeito muito querido deste estudo, por ter-me ensinado a "escutar" o seu silêncio.

Aos meus pais, pelas diferentes maneiras com que me ajudaram a realizar este trabalho.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná e ao CNPq, pelos auxílios financeiros concedidos para a execução deste trabalho.

SUMARIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

1. INTRODUÇÃO.....	03
2. SOBRE O RETARDO DE DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM.....	31
3. METODOLOGIA.....	61
3.1 Dados Gerais do Sujeito.....	62
3.2 Sobre a Coleta de Dados.....	63
4. COLETA E ANALISE DE DADOS.....	65
4.1 A Anamnese.....	67
4.2 A Avaliação de Linguagem.....	87
4.2.1 Descrição do Estado Inicial da Linguagem de T..	91
4.3 A Terapia de Linguagem	125
5. CONCLUSÃO.....	214
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	220

RESUMO

O Retardo de Desenvolvimento de Linguagem (doravante RDL) configura-se na clínica fonoaudiológica como um fenômeno bastante indefinido. Esta indefinição evidencia-se, entre outras, pela dificuldade de se configurar suas características lingüísticas e de se identificar o que determina a sua resolução no processo terapêutico.

Tomando-se como objeto de análise o processo fonoaudiológico desenvolvido durante um ano, com uma criança que apresentava queixa de RDL, procuro, neste trabalho, entender o conjunto de fenômenos que constituem tal entidade clínica e, ainda, refletir sobre o que acontece na relação fonoaudióloga/paciente, buscando configurar as mudanças que esta relação pode operar no desenvolvimento lingüístico da criança paciente.

Esta reflexão é atravessada por dois discursos distintos: o do sócio-interacionismo, enquanto hipótese sobre a natureza da linguagem, e o da psicanálise, enquanto uma

teoria da clínica.

A possibilidade de articulação desses dois discursos permitiram-me vislumbrar um lugar singular, diferente daquele tradicionalmente dado ao fonoaudiólogo, isto é, um lugar que se distancia do modelo médico ou pedagógico.

Além disto, ao se alçar o dado clínico como objeto de análise, foi possível ver a "patologia da linguagem" como algo além da falta ou do desvio com relação ao normal, ou como manifestação de problemas orgânicos ou funcionais.

Este trabalho aponta, assim, a clínica como lugar privilegiado para uma teorização da fonoaudiologia.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, procuro refletir sobre algumas questões que têm surgido na minha atividade enquanto fonoaudióloga e supervisora em fonoaudiologia terapêutica no acompanhamento clínico de casos com queixa de Retardo de Desenvolvimento de Linguagem (RDL).

Durante dez anos de atividade profissional, sempre fui tocada por um descontentamento e por um sentimento de dúvida diante daquilo que era oferecido pela fonoaudiologia como subsídio para a atuação clínica no tratamento dos quadros de patologia de linguagem. Esta atuação deve ser entendida como a atividade que o fonoaudiólogo desenvolve com o cliente que traz uma queixa de distúrbio da linguagem.

Grosso modo, tal atitude pode ser definida pela

configuração de uma certa hipótese diagnóstica e a proposição de um tratamento. Se este tratamento não oferece sempre ao cliente a possibilidade de "cura", pelo menos favorece uma transformação na relação deste sujeito com a linguagem.

Este descontentamento e esta dúvida levaram-me a tomar um certo distanciamento da fonoaudiologia e à tentativa de encontrar em outras áreas - a aquisição de linguagem, psicanálise e lingüística - outro lugar teórico para pensar as minhas questões.

Neste trabalho, procuro discutir a repercussão do meu diálogo com estas áreas na minha prática com casos de RDL.

Assim, meu objetivo aqui é duplo:

- procurar entender o conjunto de fenômenos que constituem o RDL, a partir de uma reflexão diferente daquela oferecida pela fonoaudiologia;

- refletir sobre o que acontece na relação fonoaudiólogo/paciente, pela observação do diálogo entre os dois. Baseada numa hipótese sócio-interacionista em aquisição de linguagem, procurarei configurar as mudanças que esta relação pode operar no desenvolvimento lingüístico da criança paciente.

A escolha do R.D.L. como objeto de reflexão

justifica-se tanto pelas questões que se depreendem da sua discussão na literatura, quanto pelas dúvidas que eu mesma tenho reconhecido na minha prática clínica.

Assim, muito freqüente mas muito pouco compreendido na clínica fonoaudiológica, o R.D.L. vem-me impondo muitas questões.

A primeira delas é com relação à caracterização da linguagem no R.D.L. Parece-me que a confusão presente na literatura, no que se refere a este tema, dá-se, pelo menos em parte, em função da suposição de uma homogeneidade e de uma complexidade crescente no processo de desenvolvimento de linguagem, isto é, de uma ordem de desenvolvimento.

Qualquer tentativa de caracterização do R.D.L. que parta destes pressupostos ver-se-á frustrada, já que como mostram certos estudos em aquisição de linguagem, sejam de orientação cognitivista (KARMILOFF-SMITH, 1986); sejam de orientação sócio-interacionista (de LEMOS, 1982, 1992, entre outros; PEREIRA de CASTRO 1985/92, 1992, 1993, este último no prelo, FIGUEIRA, 1993); a questão da ordem deve ser, pelo menos, problematizada.

Somando-se a isto, a própria dificuldade em se determinar uma etiologia clara para este quadro clínico permite que se formulem outras questões, como, por exemplo: qual o papel do fonoaudiólogo no processo de tratamento

desses casos? O que determina o sucesso ou o insucesso destes processos clínicos?

Além destas, outras indagações foram surgindo na medida em que fui conhecendo algumas reflexões sobre a linguagem presentes em outras áreas, como aquisição de linguagem, psicanálise e lingüística.

Assim, estudar a linguagem impôs-se como uma necessidade, pois enquanto profissional da "patologia da linguagem" eu conhecia muito pouco sobre sua natureza e sobre o processo de seu desenvolvimento pela criança.

Entrar para o mestrado em lingüística foi o caminho escolhido para começar a construir este conhecimento e, a partir dele, refletir e tentar compreender o que se tem chamado de "patologia da linguagem".

Neste percurso, venho compreendendo porque não encontrei na própria fonoaudiologia respostas para as minhas questões enquanto fonoaudióloga.

Sem perder o horizonte da minha inserção clínica, procuro reformular questões antigas, que vêm ganhar nova configuração a partir do sócio-interacionismo.

Minha escolha justifica-se, entre outras razões, pela possibilidade de poder pensar o desenvolvimento lingüístico

como transformação da relação da criança com a linguagem que não se justifica por uma cronologia e ordenação imanentes.

Ao analisar o processo terapêutico de um caso com queixa de RDL, espero contribuir, de um lado, para a compreensão do trabalho fonoaudiológico com estes casos e, de outro, para a reflexão sobre sua corrente caracterização como patologia.

No capítulo 2, ver-se-á como este fenômeno clínico, que é discutido na literatura desde o século passado, deixa ainda muitas questões abertas. Embora desde 1964 tente-se compreendê-lo e justificá-lo à luz de teorias lingüísticas (GGT, Semântica Gerativa, Pragmática, entre outras), continua sem resposta.

Esta questão não pode ser compreendida apenas como do domínio da clínica. O RDL, de um lado, impõe questões à área de aquisição de linguagem e, por outro lado, não pode ser pensado sem uma teoria lingüística.

A questão do uso das teorias lingüísticas desdobra-se para a sua relação com as teorias em aquisição de linguagem.

Os problemas decorrentes do uso de teorias lingüísticas para dar conta da aquisição da linguagem têm sido apontados com freqüência por alguns autores da área (de LEMOS & de CASTRO CAMPOS, 1978; de LEMOS, 1982/1992; PEREIRA de CASTRO, 1992, GUIMARAES de LEMOS, 1994; entre outros).

Tais problemas emergem basicamente, porque por meio destas teorias não se consegue dar conta do processo de aquisição de linguagem enquanto transformação. Segundo de LEMOS, essa problemática decorre, entre outras razões, porque essas propostas "impõem sobre a linguagem da criança a projeção de um conhecimento cuja origem fica a desvendar" (de LEMOS, 1982).

A tomada destas mesmas teorias para dar conta da patologia da linguagem, além de trazer os inconvenientes acima mencionados, não permite mais do que a descrição do "déficit" enquanto falta ou desvio com relação ao normal, deixando no vazio a possibilidade de compreensão daquilo que se considera como "patológico".

Ao se conceber o processo de desenvolvimento da linguagem como determinado biologicamente ou como produto de processos cognitivos mediados pela atividade perceptual, resta apenas a possibilidade de se pensar a patologia da linguagem ou como resultado de uma alteração estrutural ou como manifestação do mau funcionamento de algum dos mecanismos envolvidos no processamento lingüístico. Desta maneira não há outra forma de justificar a patologia, a não ser como algo da ordem do biológico ou do funcional.

Nesta perspectiva, ou o terapeuta não tem lugar, já que o desenvolvimento da linguagem é visto como independente do outro, ou cabe-lhe o papel de "preencher" aquilo que falta ou "fazer a remissão" do erro.

A própria atuação na clínica fonoaudiológica e a reflexão sobre ela têm demonstrado que as coisas não são bem assim. Nem sempre o caminho é a remissão do "erro" ou o preenchimento da "falta", mas a compreensão daquilo que a "doença" vem dizer.

Sobre isto diz GRODDECK:

"... O acaso, o absurdo, não existe. Toda doença, acidental, ou não, inscreve-se na história do indivíduo. E não é um corpo estranho do qual é preciso se livrar. Parte integrante do doente, ela tem um significado e pede para ser compreendida, quer dizer, interpretada, para poder desaparecer".

In: D'EPINAY (1988:83)

Tal postura implica repensar o papel do fonoaudiólogo. O "erro", o "déficit" pedem para ser lidos e não apenas constatados, mesmo porque em muitas vezes eles não são indícios de "doença", mas de reorganização, conforme mostram FIGUEIRA (1991) e de LEMOS (1992).

Constatações como estas acima mencionadas têm-me mostrado a singularidade da clínica fonoaudiológica. É esta singularidade que me faz duvidar que as respostas para minhas questões possam ser dadas pelo modelo médico ou pelo modelo lingüístico usado até agora.

Assim, para alcançar o objetivo deste trabalho, ou seja, contribuir para a reflexão sobre o papel do fonoaudiólogo junto aos casos de RDL e procurar descrever os fenômenos que o constituem, algumas considerações precisam

ser feitas.

A primeira delas diz respeito à concepção de linguagem que será tomada como fonte de inspiração para a reflexão sobre o que é considerado como patológico na clínica.

A segunda aponta para a própria questão da clínica, que pude reconhecer pela psicanálise.

Assim, toda a reflexão que desenvolverei neste estudo vai estar atravessada por dois discursos: o do sócio-interacionismo enquanto hipótese sobre a natureza da linguagem que me permitirá a análise e descrição dos dados, e o da psicanálise que ajudará na configuração do lugar do fonoaudiólogo.

Como mencionei acima que entendo a patologia como algo que se insere na história do sujeito, a concepção de linguagem que irei privilegiar não pode ser compatível com teorias que consideram a linguagem pronta, produto de outro domínio ou construída fora do sujeito, que por sua vez, é visto como sendo capaz de analisar este objeto que se lhe apresenta. Por isso, preciso de uma hipótese que tome a linguagem como um objeto a ser construído na medida da constituição do sujeito. Este é o ponto de partida necessário para se pensar o retardo (RDL) como algo diferente de uma manifestação de um dano orgânico ou funcional.

Concebida desta forma, a patologia da linguagem é uma pista que vem dizer também sobre a constituição desse sujeito que se constitui na e pela linguagem. Dessa forma, parece viável uma transformação na pergunta costumeira "o que o sujeito não tem?" ou "qual a sua dificuldade?", para como o faz MANNONI (1988:11) "... o que há de perturbado ao nível da linguagem (na relação mãe-filho) que se exprime por um caminho desviado, fixando o sujeito no status social que lhe foi conferido, fixando a mãe no papel que ela se atribui?"

Como decorrência do que se considerou acima, a concepção de linguagem que busco deve servir ao terapeuta como instrumento para que este possa, diante dos fenômenos clínicos, ler algo mais do que apenas o "erro", o "desvio", a "dificuldade". Sua interpretação deve incidir sobre a relação da criança com a linguagem e com o outro, enquanto discurso.

Por outro lado, é fato que o fonoaudiólogo tem papel determinante no processo de "cura" de crianças com RDL. Tal constatação foi apontada por COEN (conf. WEINER, 1986) ainda no século passado, e é reiteradamente confirmada na clínica fonoaudiológica. Mesmo respeitando o mistério que envolve esta questão, pode-se dizer, previamente, que só uma teoria da aquisição da linguagem que tome o discurso do outro como constitutivo do desenvolvimento lingüístico da criança poderá fornecer elementos para uma primeira compreensão sobre o papel do fonoaudiólogo na terapia fonoaudiológica.

Faz algum tempo que o sócio-interacionismo, conforme concebido por de LEMOS (1981b, 1982, 1986, 1989, 1992) e suas colaboradoras (LIER, 1983, PERRONI, 1983; GEBARA, 1984; PEREIRA de CASTRO, 1985/1992; entre outros) vem chamando minha atenção e levando-me a uma série de reflexões sobre a clínica fonoaudiológica como concebida tradicionalmente.

O próprio termo "interacionismo/sócio-interacionismo" abriga muitas vertentes teóricas.

Uma delas, a que primeiro descarto neste trabalho, é aquela que confunde os limites do sócio-interacionismo com o do sócio-construtivismo Vyotskyano.

De um lado, tal perspectiva guarda, a meu ver, um cunho desenvolvimentista que venho procurando criticar neste trabalho e, de outro, assenta-se sobre a noção de mediação que foi discutida e afastada por de LEMOS (1992).

Apenas para citar mais uma das vertentes no interior do sócio-interacionismo, lembro aqui aquelas que vêem a interação como facilitadora do processo de aquisição da linguagem (de LEMOS, 1982:122).

Tal visão facilitativa tem permitido à fonoaudiologia uma leitura equivocada do sócio-interacionismo.

Não cabe aqui uma crítica minuciosa deste problema,

porém, posso dizer que tais equívocos são gerados muitas vezes por questões relativas à natureza da linguagem e por um entendimento da noção de interação atrelada ao que PEREIRA de CASTRO (1992) denomina "psicologia da interlocução".

Há que se pensar, então, a relação da criança com a linguagem em funcionamento no outro e não como a exposição desta aos dados lingüísticos percebidos na fala de um interlocutor psicologicamente definido.

Esta perspectiva não é estranha à psicanálise, como mostra GARCIA-ROSA (1991) ao apresentar o pensamento de FREUD. Este último diz:

"...o aparelho de linguagem¹ (...) não está pronto no ato do nascimento do indivíduo humano, mas é algo que se constrói, "peça por peça" pela aprendizagem. Essa construção não se faz por sua vez, sem uma relação com o *outro*, não propriamente uma relação com o mundo, mas numa relação com um *outro aparelho de linguagem*.² Diferente de "um aparelho perceptivo"; que nos colocaria frente a coisas a serem percebidas, o aparelho da linguagem nos introduz no registro da troca simbólica (...)" (op cit, 1991:40)

1.Freud recusa-se a aceitar hipóteses sobre a constituição do aparelho de linguagem a partir de centros isolados, separados por regiões corticais, bem como a noção de que as representações (imagens mnêmicas) estariam acumuladas em determinadas áreas corticais. Para ele, a "região cortical da linguagem é uma área contínua do córtex, no interior da qual se efetuam, de modo extremamente complexo, as associações e transferências sobre as quais repousam as funções de linguagem". Segundo Garcia Rosa, é essa idéia de um território da linguagem constituído por uma área cortical contínua que vai permitir a Freud conceber um aparelho de linguagem, entendido como um campo de associações e de transferências in: G. ROSA (1991:36-37).

2. Grifo do autor.

Com isso, o que se pretende salientar é que o que está em questão é o "outro enquanto discurso", e não o outro enquanto presença física, instância psicológica.

É neste sentido que se deve entender a atividade interpretativa presente desde os momentos iniciais da vida da criança; quando gestos, sons e expressões faciais de caráter eminentemente reflexos são recortados e ganham, na voz da mãe, o estatuto de pedido, reclamação ou qualquer coisa que lhe faça sentido naquele momento e aos quais ela responde. Note-se que os efeitos dessa "atividade interpretativa" são diferentes para a mãe e para a criança, o que significa dizer que não se controlam os efeitos da interpretação na linguagem da criança.

Esta atividade configura-se como um diálogo, no qual uma única voz - a da mãe - desdobra-se em duas: na voz da criança (que ela instaura como interlocutor) e na sua própria.

Foi a partir da análise do diálogo entre adulto e criança, no período de aquisição da linguagem que de LEMOS (1981a, 1982, 1989 entre outros), GEBARA (1984); LIER (1983); PERRONI (1983); PEREIRA de CASTRO (1985/92, 1992); FIGUEIRA (1985); têm mostrado como a criança, a partir da linguagem do outro, passa de uma posição em que é "falada" pelo outro a "autor" de seu próprio discurso.

O sócio-interacionismo introduz, assim, uma mudança metodológica: a unidade de análise, que na área de aquisição de linguagem sempre foi a fala isolada da criança, perde lugar para o diálogo, que passa a ser a unidade mínima necessária para que se possa analisar a produção lingüística da criança.

Para GUIMARAES de LEMOS (1994), essa decisão metodológica é:

"Efeito de uma descoberta cujo valor, entretanto, demonstrou: a de que havia uma relação formal (pode-se mesmo dizer: gramatical) entre os elementos da fala da criança e os da fala do seu interlocutor adulto. A partir do momento em que se deixa cair, por essa decisão, a necessidade de contar os elementos lingüísticos enquanto unidades em si mesmas (objetos idênticos a si mesmos), pôde-se formular no plano da teoria um conceito capaz de nomear a relação intrínseca entre a fala da criança e o lugar dessa fala na estrutura do diálogo. Esse conceito foi o conceito de processo dialógico". (op cit: 3-4)

Os processos dialógicos descritos por de LEMOS são prova de uma "dependência dialógica" entre o enunciado da criança e do adulto. São eles: especularidade, complementaridade e reciprocidade.

Segundo a autora (1989:64), o processo de especularidade inicia-se "pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção". Este movimento se reverte em seguida, já que é a criança que passa a incorporar parte ou todo o segmento da fala do adulto, numa

ação especular. Observa-se que as primeiras emissões da criança reconhecidas como "palavras" são produtos desse processo recíproco de espelhamento. Evidências desse processo podem ser vistos em momentos anteriores, quando o que se espelha não são "segmentos" mas traços "suprasegmentais", como por exemplo padrões prosódicos, conforme aponta LIER, 1983 e GEBARA (s.d.).

O processo de complementaridade é descrito por de LEMOS (1989:64) como o momento em que o adulto, e posteriormente, a criança retoma parte ou todo o enunciado do outro, complementando-o. Seriam considerados produtos desse processo os primeiros enunciados compostos construídos pela criança, bem como a própria "progressão e coesão dialógicas que refletem uma intertextualidade primitiva".

Como processo de reciprocidade ou reversibilidade, entende-se o momento em que a criança começa a assumir os papéis discursivos ocupados eminentemente pelo adulto. Neste processo, observa-se a criança instaurando o diálogo e o adulto como seu interlocutor.

Subjacente aos processos de complementariedade e reciprocidade, a autora considera a existência de um processo de especularidade diferida, o qual se define pela "reposição" pela criança de partes do discurso do adulto presente em outras situações e que são recontextualizados, instaurando novos diálogos. Exemplos destes processos podem ser

encontrados quando faço a análise dos dados lingüísticos do sujeito deste estudo, em capítulo mais à frente.

Em de LEMOS (1982, 1985, 1989), tem-se ampla discussão acerca destes processos em exemplos de dados empíricos, que mostram com clareza que os enunciados produzidos pela criança, não refletem um conhecimento categorial prévio da língua e são particularmente indeterminados, do ponto de vista semântico, sintático e pragmático.

Como já foi dito, numa fase inicial, a autora aponta para a "dependência dialógica" que mostra a entrada de novos elementos na fala da criança, decorrente basicamente, de uma especularidade imediata. É a fala do outro na fala da criança. Conforme de LEMOS, "a dependência dialógica inicial mostra uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem". (op cit:68).

Nos momentos seguintes, é possível observar em coexistência com a "dependência dialógica", uma "dependência discursiva". Neste momento, observa-se por meio de um processo de especularidade diferida a incorporação de fragmentos do discurso adulto e sua recontextualização, ou reposição, em situações que guardam algum tipo de vínculo com a situação discursiva original. Segundo de LEMOS, esses fenômenos apontam para uma criança "instrumentada com e pela linguagem". (1989:68)

É importante abrir um parêntese neste momento para discutir uma certa confusão que tem aparecido na fonoaudiologia e que pode obscurecer o alcance do uso das considerações teóricas propostas por de LEMOS et col. na clínica fonoaudilógica.

Os estudos desenvolvidos na pragmática nos anos setenta, motivaram a criação de uma "técnica" para promover a emergência da linguagem em crianças com R.D.L. que, diferente das outras, pretendia sanar um grande problema na clínica: a dificuldade de generalização pela criança da aprendizagem da situação enfocada no programa de tratamento para outras situações.

Nesta técnica, denominada "Ensino Casual de Linguagem" ("Incidental Language Teaching"), conforme WARREN & KAISER (1986), enalteciam-se as descobertas da pragmática e propunha-se a diminuição do uso de técnicas diretivas no ensino da linguagem na clínica em favor da criação de situações comunicativas "mais naturais possíveis". Nesse sentido, a orientação ao fonoaudiólogo era a de que este tomasse os enunciados da criança e os colocasse numa forma mais estruturada, isto é, numa sentença, devolvendo-os à criança, numa ação mais ou menos imitativa.

Preferi usar o termo "imitativo" e não "especular" para marcar uma diferença entre o que expus acima e os processos de especularidade e complementariedade: "a especulariedade,

diferente da imitação, é atravessada pelo jogo combinatório da estrutura" (GUIMARAES de LEMOS, 1994: 145).

Além disto, o que está em evidência na proposta terapêutica comentada acima é a exposição da criança a dados lingüísticos mais complexos/estruturados formalmente para que ela os aprenda, e não uma reflexão acerca do que está em jogo nesta atividade.

O que se privilegia, portanto, neste tipo de proposta, é a situação de comunicação, supondo-se que o que é dito é compreendido pelo outro. Pressupõe-se uma transparência na linguagem e a criança como dotada de capacidades perceptuais/cognitivas que lhe permitam a análise dos dados da língua.

É preciso salientar que os processos dialógicos, tal como caracterizados por de LEMOS (1982, 1985, 1989), em nada podem ser comparados com a situação "dialógica" que a clínica fonoaudiológica criou como padrão, a partir de alguns trabalhos de inspiração pragmática dos anos setenta.

Mais do que isto, é preciso dizer que trabalhos mais recentes do sócio-interacionismo procuram ir mais além na sua proposta, rompendo com os vestígios de uma "psicologia da interlocução" (conf. PEREIRA de CASTRO, 1992), criticando a noção de mediação das propostas sócio - construtivistas / interacionistas (conf. de LEMOS, 1992) e, sobretudo, através

da reflexão sobre língua e discurso, elaborando uma hipótese em aquisição de linguagem que atribui uma (certa) autonomia à língua (conf. principalmente de LEMOS, 1992. Ver também PEREIRA de CASTRO, 1993; LIER DE VITTO, 1994).

Esta perspectiva abre a possibilidade de se pensar a interpretação do outro, no processo de aquisição da linguagem como efeito da linguagem na linguagem. Efetivamente, segundo de LEMOS:

"Se a experiência com a linguagem não supõe uma atividade consciente, (conf. BOWERMAN, 1982)³ o efeito reorganizador de ouvir e produzir enunciados deve ser interpretado como efeito da linguagem sobre a própria linguagem. Deste ponto de vista, ouvir promove uma reorganização, já que, pelo menos, parte dos significantes do outro, desencadeia novas relações entre os significantes da criança, dentro de uma cadeia dada (oracional ou textual).

Do mesmo modo, a produção de um enunciado desencadeia reorganização na medida em que foi ouvido e resignificado.

Na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e resignificado pelo adulto, já que seus significantes são formas isoladas, independentes, cuja significação não vem dada por sua posição na estrutura oracional ou textual. É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/resignificar seus próprios enunciados e mais além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. As chamadas auto correções são sintomas dessa mudança de posição.

Deste ponto de vista a "experiência com a própria linguagem" implica uma interação, mas ao mesmo tempo é incompatível com uma noção de comunicação que se assente no acesso direto das intenções e significados do outro e de si mesmo".⁴

(op cit, 1992:132)

3.Nota minha.

4.A tradução desta e de todas as outras citações é de minha responsabilidade.

Essa questão da interpretação, pelo adulto, do enunciado da criança, parece ter uma importância a mais para nós fonoaudiólogos.

A atividade interpretativa da mãe sobre as ações da criança logo nos períodos iniciais do seu nascimento tem sido considerada de fundamental importância, tanto para se compreender o desenvolvimento da linguagem como a constituição do sujeito.

Assim, este período e esta atividade se constituem em objeto de discussão tanto para estudiosos da área de aquisição de linguagem (Rubino, 1989; entre outros autores), como para psicanalistas (Jerusalinski, 1989/1993; entre outros autores).

Os estudos têm demonstrado, então, a existência de um "pseudo-diálogo" (Rubino, op cit: 18), no qual um sujeito virtual, o bebê, é posto na posição de interlocutor pela contínua atividade interpretativa da mãe. Neste diálogo, a mãe assume várias vozes e organiza um discurso representado para a criança, no qual podem ser vistos a atribuição à criança de diferentes lugares discursivos (Rubino, op cit).

Conforme Jerusalinsky (1993), toda esta atividade interpretativa se dá a partir de uma série suposta:

"a mãe em questão está tomada ("es catapultada") por sua subjetividade e em um movimento de ida e volta no tempo e no espaço, se lança para frente e volta; e sem que se mova um milímetro estabelece uma série, série

esta que é efeito de sua própria série significante".
(op cit:42)

Ainda referindo-se a este autor, pode-se dizer que as interpretações da mãe vêm de uma instância no campo da linguagem. "A instância do sujeito que, no pequeno gesto da criança, fica atribuído como falante" (op cit:43).

Diz-se, portanto, que as mães são "interpretativas", e não "descritivas", diante daquilo que fazem seus bebês. Há que se sublinhar, então, que os gestos da criança são tomados como signos, "mas este signo não funciona como algo fixo, mas funciona com a mobilidade⁵ que caracteriza o significante" (op cit:43). Isto quer dizer que a significação dependerá da posição que na série foi colocado este gesto. Portanto, o gesto ou o som do bebê "não é apenas signo, é significante. Esta diferença é crucial porque é o que nos permite distinguir que os bebês estão no campo da linguagem mesmo que ainda não falem". (op cit: 44)

As considerações acima são de suma importância se se pretende alguma reflexão além daquilo que, tradicionalmente, se discute sobre o R.D.L.

Da observação clínica, o que tenho constatado, de modo ainda não sistemático, é uma referência constante das mães no sentido de que seus bebês eram muito silenciosos. Isto me leva a levantar a hipótese de que, neste casos, pudesse

5.Grifo do autor.

ocorrer, por parte dos pais, uma "certa surdez" que interferisse nessa atividade interpretativa.

Não estou dizendo, contudo, que por parte da mãe, ou dos pais, não houvesse uma atividade interpretativa, mas, sim, que esta interpretação remetesse ao "não falar".

É nessa linha, portanto, que deve ser lida a proposição de MANNONI (1988) já citada: "o que há de perturbado no nível da linguagem (na relação mãe x filho) que se exprime por um caminho desviado, fixando o sujeito no status social que lhe foi conferido, fixando a mãe no papel que ela se atribui?"

Assim, ao contrário de outras perspectivas em aquisição de linguagem cujos objetivos incluem a busca de um paradigma de emergência de categorias lingüísticas tomadas como sintoma de desenvolvimento, a partir de um modelo lingüístico, o sócio-interacionismo, aqui brevemente exposto, vai dizer sobre "como a criança passa de interpretada a intérprete de si e do outro". (de LEMOS, 1989:65).

Acredito que o sócio-interacionismo coloca-se como uma alternativa teórica que permite que se saia do reducionismo com que se tem tratado a "patologia da linguagem", abrindo caminho para que fenômenos obscuros na clínica sejam iluminados.

Não há dúvida de que se trata de um ganho, todavia não se pode deixar de considerar que uma opção teórica de tal natureza implica mudanças profundas no fazer e no dizer do fonoaudiólogo.

Por estar-se diante de uma perspectiva que valoriza o processo de cada díade, pelo papel que se atribui ao discurso do outro no desenvolvimento lingüístico da criança, a anamnese perde seu caráter de entrevista inicial, muitas vezes desenvolvida a partir de um rol de perguntas. Estas, quando não impressas, são quase sempre, comuns a todos os sujeitos e à todas as queixas e, portanto, permeadas por um discurso genérico sobre o paciente e sobre a patologia.

A anamnese passa a ser um meio de reconstrução de uma história. História que deverá iluminar a compreensão do quadro que, naquele momento, se manifesta alterado mas que, como a linguagem, não apareceu pronto, foi construído.

A anamnese deixa, portanto, de falar da patologia e de um paciente, para falar especificamente daquele caso, de sua singularidade. Desta maneira, não será mais uma anamnese que se encerra em uma ou no máximo duas sessões, mas uma anamnese que acompanhará todo o tratamento e que será revisitada a cada dado novo com que o fonoaudiólogo se depara, para que uma nova leitura possa ser feita, indicando o percurso a ser seguido.

Isto faz lembrar uma regra dirigida por FREUD (1912) a quem pretende trabalhar com Psicanálise:

"Ele (o médico) deve simplesmente escutar e não se preocupar se está lembrando de alguma coisa.

O que se consegue desta maneira será suficiente para todas as exigências durante o tratamento. Aqueles elementos do material que formam um texto coerente, ficarão à disposição consciente do médico; o resto, ainda desconexo e em desordem caótica, parece a princípio estar submerso, mas vem rapidamente à lembrança assim que o paciente traz a baila algo de novo, a que se pode relacionar e pelo qual pode ser continuado". (op cit:150-151)

Se por um lado a clínica psicanalítica deve inspirar o modo como o fonoaudiólogo põe-se diante de seu paciente, há que se lembrar, contudo, que as suas práticas são distintas, já que o objeto da psicanálise é o inconsciente. Quanto ao fonoaudiólogo, mesmo reconhecendo o inconsciente na linguagem, limita sua atuação a aquilo que é próprio da clínica fonoaudiológica, isto é, a linguagem enquanto lugar do sintoma.

Isto não equivale a dizer que se acredita estar atingindo efeito apenas no sintoma. A transferência existe e não é um fenômeno particular da clínica psicanalítica. Na clínica fonoaudiológica, porém, ela não se coloca como objeto de interpretação.

O que quer dizer que ao especificar o seu modo de escuta - aquele que procura ser o mais livre possível de um conhecimento pré-concebido - a clínica fonoaudiológica pode assim tomar distância da prática médica ou pedagógica. O modo

de escuta é, pois, determinante da resignificação do lugar do paciente.

A avaliação, por sua vez, deixa de ser o levantamento das dificuldades ou diferenças da criança perante a norma, para constituir-se no desvelamento daquilo que caracteriza o quadro clínico, tomando-se como referência não uma escala genérica do desenvolvimento de linguagem, mas a relação daquela criança com a linguagem. Note-se, que mais uma vez, perde-se no genérico para ganhar-se em singularidade. Novamente, falar-se-á "da criança" e não "da patologia".

Por outro lado, como o próprio desenvolvimento da linguagem traz modificações nas relações acima mencionadas (da criança com a linguagem e com o outro), a avaliação deixa de ser o quadro de um desempenho flagrado em um momento, para ser um processo em que o olhar externo do fonoaudiólogo, ou seja, daquele que contempla a relação terapeuta/paciente, confunde-se, por momentos, com o interlocutor/terapeuta.

Esta constatação já foi feita por FREIRE (1990), que coloca para o fonoaudiólogo a possibilidade de ocupar dois lugares simultaneamente - interlocutor - interno ao discurso e - observador/investigador - externo ao discurso.

Contudo, a minha proposta não é idêntica a de FREIRE, uma vez que o que propus é a possibilidade de dois lugares internos à relação dialógica e não, interno e externo

ao discurso, como o fez aquela autora.

É importante salientar, também, que a avaliação nem de longe deve ser confundida com uma atividade meta. É na e pela escuta, já comentada anteriormente, que o fonoaudiólogo se põe em um outro lugar além daquele de interlocutor.

Por sua vez, o processo terapêutico deixa de ser determinado de fora, para ter determinação "intra-processo". A escala genérica de desenvolvimento que determinava os objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelo terapeuta não tem mais lugar. Não se ensina. A linguagem é construída na interação, a cada encontro da criança com um outro "no registro da troca simbólica" (FREUD: in GARCIA-ROSA, 1991:40).

Deste modo, cada encontro do terapeuta com a criança será único, e ele não conhecerá, de antemão, o que será feito. Entretanto, deverá ter um *saber* que lhe permita reconhecer, a cada situação, onde e como atuar diante do que se lhe apresenta.

Sobre este *saber*, é bastante oportuno citar aqui o pensamento de AULAGNIER (1989:20-21). Lembro que estas considerações, mais uma vez, dizem respeito ao processo analítico, o que não impede que elas sejam tomadas como contraponto para uma reflexão da clínica fonoaudiológica. Diz AULAGNIER:

"O conhecimento do analista sobre o procedimento a efetuar e sobre a teoria que o funda não comporta o conhecimento antecipado das causas que fizeram com que "este sujeito" encontrasse "este" conflito, tivesse mobilizado "estas" defesas, não tivesse podido evitar seu fracasso. Este conhecimento, o analista só pode adquirir com o sujeito que é o único a possuir uma memória de sua história, a conhecer a versão que dela se deu. O analista porá a serviço de sua escuta e, portanto, de seu parceiro, uma versão universal de uma história infantil." (...)

A experiência analítica supostamente oferece as condições para que os respectivos conhecimentos dos dois sujeitos, em presença um do outro, transformem-se num novo conhecimento partilhado, que não será nem a pura retomada do saber teórico do analista nem a retomada por este, de uma versão singular que ele transformaria numa teoria universal da qual se pretenderia o inventor".

(op cit, 1989:20-21)

As questões apontadas são fundantes da clínica.

O fonoaudiólogo não deve ter a ilusão de que elas sejam pertinentes apenas aos psicanalistas, ele também está submetido a *um saber* que inclui o *não saber* e, portanto, deve despir-se de *um conhecimento antecipado das causas que fizeram com que "este sujeito" encontrasse "este conflito", tivesse mobilizado "este sintoma"*.

Antes de terminar esta breve apresentação, quero adiantar o conteúdo dos capítulos a seguir.

As considerações teóricas sobre o RDL serão apresentadas no capítulo 2. O leitor verá que este quadro é descrito no interior de dois universos discursivos: o da

medicina e o da lingüística. São efetivamente dois discursos que atravessaram toda a reflexão da clínica fonoaudiológica.

Esse atravessamento, por sua vez, permitiu a ilusão de uma certa complementaridade. Da medicina emprestar-se-iam os conhecimentos da ordem do biológico, bem como a tradição de se conceber o "doente", a "doença", o "tratamento" e a "cura". Da lingüística, emprestar-se-ia uma certa noção de linguagem, de suas funções, e de comunicação. A fonoaudiologia caberia a junção desses conhecimentos, junção esta impossível do ponto de vista teórico, já que essas ciências têm objetos distintos. Porém há que se dizer que ao fonoaudiólogo não escapou a crença de poder transitar livremente entre esses dois domínios, numa interdisciplinaridade impossível.

No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada neste trabalho, bem como o caso que serviu de lugar de análise e reflexão sobre o RDL.

No capítulo 4, analiso alguns dados para iluminar a discussão sobre o caso. Cabe ressaltar que o atendimento desenvolveu-se numa época em que meu conhecimento sobre a teoria sócio-interacionista e a psicanálise eram ainda pouco sistematizados.

Assim, a sistematicidade que procuro dar a este trabalho é produto de uma reflexão posterior ao processo

clínico-fonoaudiológico desenvolvido.

As conclusões, ainda que provisórias, serão esboçadas no capítulo 5.

2.Sobre o Retardo de Desenvolvimento da Linguagem (R.D.L.)

O objetivo deste capítulo é apresentar um pouco do que tem sido publicado sobre o R.D.L.

Antes de qualquer apresentação é necessário mencionar que, como outros aspectos relativos ao R.D.L., a nomenclatura e caracterização deste quadro é bastante controversa.

Não me deterei nas considerações de cada autor para optar por este ou aquele nome, visto que isto fugiria aos propósitos deste trabalho. Apenas citarei a "disfasia", "afasia de desenvolvimento", "distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem", "retardado simples de

linguagem", entre outros vários nomes que se tem usado para fazer referência a um certo fenômeno: a falta ou o desenvolvimento lento ou limitado da linguagem em crianças que não apresentam evidência de lesão orgânica, déficit cognitivo ou psicológico e nem idade cronológica que justifique tal fenômeno.

Observe-se como nesta definição é perceptível a preocupação com a ordem e a cronologia. A implicação disto para a clínica é, deve-se salientar, muito complexa.

Ao se pautar nestes parâmetros, pode-se dizer que a clínica não tem como se sustentar teoricamente pois, como já foi mencionado anteriormente, não existe uma ordem nesse processo e, assim sendo, não é possível falar em cronologia.

Pode-se dizer, então, que o R.D.L. é um quadro clínico que, apesar de estudado há muito tempo, continua envolto em grande nebulosidade.

As questões que dizem respeito à causa, ou etiologia do quadro clínico discutido, ou ainda, sobre a sua etiopatogenia continuam sem resposta. Do mesmo modo, questões relativas tanto à caracterização de linguagem no R.D.L., quanto a da terapia fonoaudiológica, pode-se dizer, também não foram esclarecidas.

Segundo WAINER (1986) a preocupação com crianças que

apresentam retardo do desenvolvimento de linguagem já é motivo de estudos desde o século passado.

Nesta época começaram a surgir artigos, relatos de casos escritos por médicos neurologistas que se interessavam pelos problemas de linguagem em crianças. Seus objetivos eram primeiro, de compreender o funcionamento cerebral e, secundariamente, localizar as áreas da linguagem.

RAPHAEL COEN (WAINER, 1986), em 1886 foi o primeiro a publicar um estudo de caso, no qual foi apresentado o que ele denominou "Horstummheit" (mutismo auditivo ou audiomutismo).

Conforme WAINER (op cit), a descrição apresentada por COEN fazia referência a uma criança cuja idade poderia variar de 4 a 10 anos. Apesar de se apresentar com boa saúde física, desenvolvimento intelectual normal, compreensão compatível com o desenvolvimento intelectual, sem problemas de audição ou de motricidade ou morfologia dos órgãos fonoarticulatórios, ela não desenvolveu sua linguagem. Em outras palavras, não falava ou falava pouco, embora sua idade fosse suficiente para fazê-lo.

Com relação a esta descrição, é importante fazer alguns comentários relativos à afirmação: "a compreensão é compatível com o desenvolvimento intelectual", presente acima, ou a outras, como "boa compreensão" ou "sem problemas

de compreensão", freqüentemente encontradas na literatura. Considerações como essas colocam alguns problemas que merecem ser citados:

1 - O que se está chamando de compreensão?

Não se estaria aqui reduzindo compreensão a noção de referencialidade? Redução esta presente inclusive nos próprios testes de avaliação de linguagem nos quais muitas vezes a "compreensão" é avaliada pelo pareamento entre palavra/frase e objeto/ação/figura?

2 - Qual seria o critério utilizado para verificar a compreensão, e daí afirmar-se ser ela compatível, ou não, com o desenvolvimento intelectual?

Esta dicotomia já é problemática, conforme mostram PEREIRA de CASTRO, 1985/92 e PERRONI, 1983/92. Além disto, não há como determinar o desenvolvimento intelectual com fidelidade, já que os próprios testes de Q.I., por se constituírem, em parte, de provas verbais, têm seus resultados questionados quando aplicados em crianças com R.D.L.

3 - Até que ponto é possível fazer uma separação entre compreensão e produção de linguagem e, além disso, medir o desenvolvimento da primeira independentemente da segunda?

Estas questões são absolutamente necessárias, se não se pretende adotar uma perspectiva totalmente ingênua sobre a transparência da linguagem.

Contudo, o que se observa é que, na literatura, esse tipo de descrição é bastante recorrente, principalmente entre aqueles autores que têm preocupação voltada para a etiologia e etiopatogenia do quadro em questão.

Apesar da recorrência de alguns pontos, como: (1) - diferença entre desenvolvimento de linguagem e idade cronológica; (2) - inexistência de retardo mental; (3) - inexistência de deficiência auditiva, não há concordância entre os autores sobre os reais motivos responsáveis por esse déficit de linguagem.

COEN, em sua época, apontava como fatores etiológicos a hereditariedade, por observar maior freqüência de casos no sexo masculino do que no feminino, a influência de traumatismos e causas psicológicas.

A hereditariedade também é apontada por INGRAM, (1982) como um dos fatores etiológicos do que ele denomina "Síndrome do Desvio do Desenvolvimento da Linguagem (Developmental Speech Disorder Syndrome)". Sua justificativa para tal hipótese assenta-se na freqüência maior de casos masculinos que femininos (3:1), na incidência positiva de casos semelhantes na família e no excesso de parentes ambidestros e canhotos.

Já AJURIAGUERRA (1983) prefere considerar os retardos da evolução da linguagem, como o aqui abordado, como um

"distúrbio de etiologia diversa e mal definida". Não arrisca muitas hipóteses a esse respeito, chamando mais atenção para a alta incidência, de "distúrbios afetivos precoces" presentes em suas pesquisas. Sobre isto diz:

"Em grande número de casos existe um distúrbio afetivo precoce que entra no quadro dos investimentos, para uns pela ausência de necessidade de relação para outros por carência de organização perceptivo-verbal, capaz de alterar as formas de relação".

(op cit:311)

Se se refletir um pouco sobre estas palavras, pode-se chegar a algumas questões: a "ausência de necessidade de relação" que o autor faz referência é causa ou efeito do problema de linguagem da criança? E a "carência de organização perceptivo verbal", de onde surge? É inata? Decorre de alguma alteração orgânica?

LAUNAY & BOREL - MAISONNY (1986) são um pouco mais explícitos quando citam os fatores emocionais como etiológicos nos retardos de linguagem. Eles citam a "superproteção materna" como uma forma de não permitir o crescimento da criança, uma vez que a mãe age pela criança.

"É bem conhecido o quadro da mãe ansiosa, que teme sem cessar por sua criança e recusa-se, no fundo dela mesma, a vê-la crescer, querendo mantê-la em estreita dependência. Nestas condições, ela pode estabelecer, com a criança, uma relação muito próxima ao invés de incitá-la a adquirir as atividades de sua idade (...) ela age sem cessar em lugar da criança e não responde à suas demandas. A linguagem constitui-se, mas não evolui".

(op cit:82)

Há por parte destes autores maior preocupação em justificar como a "superproteção materna" atuaria como um impedimento do desenvolvimento da linguagem. Para eles, parece que a criança não teria acesso ao mundo e, portanto, às experiências que lhe permitiriam o desenvolvimento da linguagem.

Embora vaga, a observação dos autores - "A linguagem constitui-se mas não evolui" - não é totalmente absurda. Isto porque não se trata efetivamente de uma ausência de linguagem, mas de uma indefinição que, por não se deixar capturar nas suas características, acaba por receber uma qualificação na linha do déficit ou do retardo.

A vagueza com que os autores ligam por relações de causa e efeito "superproteção" e "retardo de linguagem", e a imprecisão com que caracterizam o "constituir-se" da linguagem mostra que falta a eles um suporte teórico sobre a linguagem que lhes permita configurar um fenômeno lingüístico e refletir sobre ele.

Essas observações são igualmente pertinentes quando os referidos autores citam, ainda, a "rejeição materna" como um fator psico-afetivo que atuaria no retardo de linguagem. Neste caso, a atitude ambivalente da mãe, ou seja, a sua culpa pela não aceitação da criança, transformar-se-ia em superproteção como atitude compensatória. Quanto à criança, responderia por uma ação negativa:

"Atitude ambivalente, sempre carregada de ansiedade que suscita na criança uma reação negativa e freia sua necessidade de comunicação oral". (Idem:82)

Finalmente, observe-se ainda que os transtornos psicoafetivos na relação mãe-criança são, em muitos outros autores, tomados como a raiz dos retardos de linguagem (PERELLÒ, 1984). Apesar disto, não se observa nestes estudos nenhuma reflexão sobre o papel do adulto no processo de aquisição da linguagem.

Ao que parece, falta a esses autores elementos teóricos que sejam compatíveis com a descrição psico-dinâmica que ensaiam.

Outro ponto que aparece de modo controverso na literatura é com relação à patogenia.

Para dar conta da patogenia, COEN (in WAINER, 1986) baseava-se no diagrama esquemático de funcionamento cerebral para a fala proposto por KUSSMAUL, muito aceito na sua época. Este esquema postulava a existência de centros cerebrais e vias de conexão (pathways) entre eles, cujo desempenho adequado permitia a realização da linguagem.

Assim, a criança audiomuda (usando a nomenclatura de COEN) teria funcionamento adequado do centro sensório-auditivo da imagem das palavras, do centro de compreensão e

podia usar das conexões (pathways) entre eles, isto é, ela podia receber, estocar e compreender palavras. Mas ela não podia falar, ou falava pouco, por:

1 - não poder usar a ligação entre o centro sensório auditivo e o centro motor, que responde pelos movimentos da fala ou, porque

2 - o centro motor não funcionava plenamente.

Atualmente, alguns autores levantam a hipótese de um "transtorno funcional", que, de algum modo, interfere no processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, PERELLÒ (1984) concebe a disfasia (aqui R.D.L.) como um transtorno idiopático, não orgânico, decorrente de alterações nas estruturas responsáveis pela percepção, integração e conceitualização da linguagem.

Já AJURIAGUERRA (1983) refere-se aos distúrbios dessas crianças como decorrentes de uma perturbação no arranjo dos elementos sintáticos constituintes do discurso, dificuldade nas relações lexicais e perturbação da recepção e da análise do material auditivo verbal.

LAUNAY & BOREL-MAISONNY (1986) não fazem menção a estas questões e assumem o caráter funcional do quadro, sem lesão orgânica clinicamente observável.

A possibilidade de déficit perceptual ou de interação entre os diferentes mecanismos cerebrais, que supostamente suportem a linguagem, sempre foi uma questão que esteve presente na discussão da etiopatogenia do R.D.L. Muitos trabalhos (REICHSTEIN, 1964; McREIYNOLDS, 1986; LOW & CAMPBELL, 1965; TALLAL, 1976; TALLAL & COL, 1981; entre outros), principalmente nas duas últimas décadas, foram realizados com o objetivo de esclarecer esta questão.

Nestes trabalhos, freqüentemente, comparam-se o desempenho de crianças normais com o de crianças com R.D.L. em tarefas que envolvam processamento auditivo e visual (atenção, discriminação, memória). Desses estudos, observou-se que havia diferença nas respostas, isto é, as crianças normais tinham performance melhor que seus pares portadores de patologia. Porém, esses resultados não foram considerados como justificativa para os problemas de linguagem dessas crianças pois, como afirma JOHNSTON, (1988):

"Devido ao papel do conhecimento na atividade perceptual, poder-se-ia predizer que crianças com melhor conhecimento de fala e de linguagem teriam mais sucesso em perceber os eventos relacionados à percepção da fala. Não é surpreendente, portanto, que crianças com retardo de linguagem tenham performance inferior aos seus pares etários".

(op cit:699)

Por outro lado, resultados controversos em testes de percepção servem para mostrar como a relação entre processos perceptuais e problemas de desenvolvimento lingüístico não é clara, conforme comenta JOHNSTON:

"Parece comum que crianças com retardo de linguagem tenham dificuldade em identificar breve e rapidamente eventos seqüenciais auditivos e visuais, lingüísticos e não-lingüísticos. Estes problemas podem ser vistos como origem ou como sintoma de uma disfunção generalizada no processamento controlado da informação. Todavia, sua relação com o atraso de linguagem tem ainda que ser definida. O fato de meninos hiperativos sem problemas de linguagem e de aprendizagem apresentarem performance pobre em tarefas de processamento auditivo rápido sugere que esta relação não deve ser simples".

(op cit:701)

Note-se que o problema enfrentado pelos estudiosos citados coloca-se porque, praticamente, todos eles têm uma concepção de linguagem que lhes obriga a procurar em outros domínios a origem dos problemas nela manifestos.

Levando em consideração o que vem sendo discutido até aqui penso ser bastante difícil que o R.D.L., como se mostra, possa ser definido no âmbito do orgânico ou funcional.

Além disso, há uma questão que precisa ser mostrada. Os mesmos autores (por ex. PERELLÓ, AJURIAGUERRA) que levantam possibilidade de que alterações perceptuais justifiquem as dificuldades apresentadas pelas crianças, indicam como fator etiológico problemas psico-efetivos. Mas, como correlacionar os dois fatores? Isto não é esclarecido.

No meu entender, "psico-afetivo" é um termo vago e que, muitas vezes, parece tentar recobrir a questão relativa à noção de "relação/representação/interpretação", que já foi objeto de discussão neste trabalho.

Contudo, nos trabalhos citados, o que se observa é um tratamento reducionista desta questão, deixando entrever a busca de uma transparência que nem de longe parece existir.

Apontar para questões psico-afetivas, parece ser mais uma estratégia de saída para um impasse, do que propriamente a consideração de uma hipótese mais ampla sobre a natureza da linguagem e do sujeito.

A partir do que se discutiu acima sobre:

(1) a multiplicidade de nomes (que obviamente, está relacionado a modos diferentes de se olhar a patologia);

(2) a dificuldade em se identificar a causa ou os fatores causais ou etiológicos;

(3) e a dificuldade em se explicar a etiopatogenia; creio ter esclarecido para o leitor a minha afirmação, sobre a "nebulosidade" que paira sobre o R.D.L. enquanto fenômeno da linguagem.

Devo deixar claro, ainda, que essa discussão sobre a patologia, enquanto entidade nosológica, que busca desvendar suas causas e fisiopatologia tem lugar em manuais, que, em geral, são escritos por fonoatras ou neurologistas que se interessam pelos problemas da linguagem. Por sua forte vinculação a uma perspectiva mais biológica (ou médica) centrada na patologia, nota-se maior ênfase na descrição de aspectos etiológicos e fisiopatológicos em detrimento dos

lingüísticos.

Não seria inadequado dizer que a noção de linguagem que subjaz a estes trabalhos é uma noção genérica, ingênua e até impressionista.

Como exemplo, citarei algumas características de linguagem do R.D.L. apresentadas por PERELLÓ.

"Características próprias que se observam em todos os casos de retardo:

1. Uma redução dos padrões lingüísticos.

Dá a impressão que já basta à criança o que tem, não necessita, nem busca ampliá-los".

(op cit:439)

Penso que elas servem para mostrar que o autor pressente o retardo em toda parte, sem que possa, contudo, apontar seus traços característicos.

Esta citação mostra, na verdade, a perplexidade do autor: sua interpretação parece ser a de que a criança até poderia progredir na aquisição da linguagem, mas misteriosamente não o faz.

São vagas também observações tais como:

"2 - Não chegam (as crianças) a integrar as funções categoriais".

(op cit:449)

O que é "integrar as funções categoriais"? Seria usar com adequação as categorias gramaticais? Mas, será que não é

pela própria atividade lingüística que a criança vai alcançar o uso correto da gramática? Se a criança "não tem linguagem", ou a "tem defasada" como esperar que ela possa fazê-lo? Pode-se supor que o autor busca, neste ítem, a caracterização sintática da linguagem das crianças consideradas como portadores de uma patologia. Pode se supor, também, que o seu referencial seja a linguagem do adulto, o que coloca um segundo problema, que é supor que a criança opera com as mesmas unidades do adulto, fato já contestado na literatura. (PETERS, 1983; de LEMOS, 1982; PEREIRA de CASTRO, 1985/1992; FIGUEIRA, 1991).

Em outros momentos, PERELLÓ (op cit.) chega até a configurar uma situação mais precisa no nível da descrição de um sintoma. Suficientemente interessante, aliás, se se considera a relação corpo/linguagem, o lugar do "ah"⁷ na linguagem da criança e o efeito deste "ruído gutural" na atividade interpretativa do adulto. Mas a única preocupação do autor parece ser a de marcar o caráter patológico de um determinado fenômeno.

"3 - Substituição do artigo definido por uma expressão fonética como "Ah" ou um ruído gutural que preenche os vazios da expressão". (PERELLÓ op. cit:439)

7. Sobre o uso de sons "para preenchimento de vazios de expressão", remeto o leitor SCARPA (1983), onde se encontra uma extensa discussão sobre este fenômeno, revelando sua intensa ocorrência nos períodos iniciais da aquisição de linguagem em crianças normais.

Apesar das tentativas do autor no sentido de fazer uma leitura mais lingüística dos dados que ele aponta como características do R.D.L., sua preocupação não é, ver-se-á adiante, a de uma análise do fenômeno com base em uma indagação sobre a linguagem ou sobre os limites impostos pela língua.

A partir do discurso oriundo da medicina, tem-se flagrante a concepção de linguagem como uma gramática normativa, não aparecendo, em nenhum momento, uma discussão acerca das questões epistemológicas que seriam impostas por uma certa teoria sobre a linguagem.

De fato, marcados pela perspectiva médica os trabalhos de PERELLÓ e outros autores (INGRAM, 1972; AJURIAGUERRA, 1983) baseiam-se na gramática normativa, acarretando conseqüências tanto do ponto de vista teórico quanto clínico. A linguagem enquanto ordem que instaura o simbólico nem de longe é levada em consideração.

O abandono da filiação médica e a busca de um paradigma lingüístico para a reflexão sobre o R.D.L. provocou algumas mudanças na compreensão deste quadro clínico.

As questões não incidem mais sobre a causa do problema, mas sim sobre sua caracterização e entendimento enquanto um fenômeno da linguagem.

De fato, os estudiosos, em grande parte fonoaudiólogos, saíram em busca de uma hipótese lingüística que oferecesse suporte para a recuperação desses casos.

Assim, na década de sessenta, pode-se observar em certos autores, influenciados pela reflexão chomskyana sobre a linguagem, uma tendência a estudar o R.D.L. no interior do paradigma da Gramática Gerativa. Este é o caso de MENYUK, 1964; LEONARD, 1972, entre outros. Seus estudos não procuram a causa do retardo, como alguns autores citados anteriormente (INGRAM, 1972; AJURIAGUERRA, 1983; LAUNAY & B. MAISONNY, 1986), mas buscam, na própria linguagem, características do retardo.

Além dos trabalhos inspirados na teoria gerativa, é preciso mencionar também aqueles que recorrem a noções tomadas da pragmática e das propostas teóricas formuladas pelos psicolingüistas da década de setenta, (BROWN, 1973; BOWERMAN, 1976; BLOOM, 1973), entre outros.

Examina-se, a seguir, o que foi estudado, com base em teorias lingüísticas e psicolingüísticas, sobre o R.D.L.

Reclamando da generalidade e da falta de precisão com que eram tratadas as alterações da linguagem nos quadros de retardo, autores como MENYUK, (1964); LEONARD (1972); INGRAM & MOREHEAD, (1973); LILES & WATT (1984) entre outros, tentam, inspirando-se em modelos teóricos diferentes, entender os

aspectos patológicos desse quadro.

Há que se salientar, porém, que este "empréstimo" não se deu com o intuito de se produzir uma reflexão sobre a patologia, fundamentada em teorias sobre a linguagem; mas sim de um modo limitado, já que o que se observa nestes estudos é, basicamente, o uso da teoria apenas com um caráter descritivo.

O primeiro destes estudos foi realizado por MENYUK (op cit). Tal autora buscou verificar a diferença no uso de estruturas sintáticas entre crianças normais e crianças diagnosticadas como portadoras de R.D.L., e se essas diferenças eram representativas de uma produção imatura ou desviante de linguagem.

Baseando-se no modelo da Gramática Gerativa Transformacional (1958), MENYUK compara a fala de dez crianças com R.D.L. - entre 3.0a e 5.10a -, com a fala de dez crianças normais na mesma faixa etária.

Deste estudo ela, conclui que as crianças do grupo R.D.L. não são apenas atrasadas com relação aos pares etários, mas que diferem tanto no uso das transformações quanto no uso de formas desviantes.

A hipótese a que chega a referida autora é a de que as crianças normais em contato com o "input" lingüístico e, por

meio de uma série de aproximações sucessivas, determinam que regras foram usadas para se chegar às sentenças. Já as crianças com retardo usam regras mais gerais ou apenas algumas das aproximações sucessivas na formulação das sentenças e teriam, portanto, dificuldade em determinar o grupo de regras para gerar e diferenciar estruturas em algum nível de gramática.

Para MENYUK (op cit), portanto, o termo "atrasado" é um termo inadequado, pois, na realidade há um desvio no processo de desenvolvimento da linguagem.

LEONARD (1972), que analisou estruturas sintáticas e morfológicas - a partir da mesma perspectiva teórica, a GGT - na fala de crianças normais e patológicas da mesma faixa etária, concluiu que a diferença entre os dois grupos não está no tipo de estrutura usada, mas na frequência de uso de determinadas estruturas. Diz o autor:

"Fora a possível exceção do uso de algumas estruturas pouco freqüentes, usadas por um grupo e não pelo outro, nenhuma diferença qualitativa entre os falantes normais e patológicos foi aparente. Por exemplo, analisando os dados de nosso trabalho, todas as estruturas usadas por algumas das, ou todas as crianças normais foi também usada por, ao menos, duas das nove crianças desviantes. Todas as estruturas usadas por algumas das, ou de todas as crianças desviantes foi usada por, ao menos, três das nove crianças normais".

(LEONARD, op cit: 434)

Retomando às questões levantadas por MENYUK e LEONARD, MOREHEAD & INGRAM (op cit) estudam exemplos de fala de quinze

crianças diagnosticadas como lingüisticamente atrasadas e exemplos de fala de quinze crianças normais, comparadas por meio do M.L.U. (BROWN, 1973).

Após análise do material nos cinco níveis determinados pelo autor, MOREHEAD & INGRAM concluem que as crianças consideradas patológicas não desenvolvem sistemas lingüísticos bizarros ou qualitativamente diferentes daqueles das crianças normais. Segundo eles, o desenvolvimento de linguagem das crianças patológicas são similares aos das crianças normais, mas guardam um atraso no início e tempo de aquisição desses sistemas.

Para justificar esse atraso, os autores referem-se a CHOMSKY (1965) e propõem que a dificuldade das crianças estaria no léxico e não no componente categorial. Suas "capacidades" para manipular propriedades especificadas pelo léxico, eram bastante limitadas pela dificuldade de apreender as restrições de seleção que governam a inserção lexical. Isto justificaria, para os autores, tanto o atraso no aparecimento e desenvolvimento da linguagem quanto a má-formação de alguns enunciados.

Apoiando-se nos trabalhos de INHELDER (1966) e AJURIAGUERRA (1966), os autores elaboram uma segunda hipótese, isto é, a de que os problemas de linguagem estariam relacionados aos déficits cognitivos causados especificamente por dificuldades nos processos de representação.

LEE & ASHMORE (1983) verificaram a performance receptiva e expressiva de crianças com R.D.L. para interrogativa com "WH". Seus resultados mostraram uma forte similaridade entre elas e as crianças consideradas normais. A diferença ficou, porém, na lentidão do desenvolvimento dos primeiros. Como MOREHEAD & INGRAM (op cit), estas autoras também buscam justificar seus achados, atribuindo o atraso na aquisição das palavras interrogativas ao déficit cognitivo.

GRIMM (1887, 1990) também discute a questão do atraso ou desvio e defende a hipótese de que o problema do R.D.L. é de "desenvolvimento de linguagem desviante". Sua justificativa assenta-se no fato de ter observado, em seus estudos, que as crianças falantes do alemão usavam uma ordem atípica das palavras em suas frases, ou seja, o verbo e o sujeito eram colocados no final da sentença. Esta ordem, segundo tal autora é considerada incorreta no alemão padrão em 75% dos casos. Assim, a média de produção de sentenças incorretas pelas "crianças disfásicas" foi de 53% contra 28% das crianças normais do grupo controle.

GRIMM argumenta que, do ponto de vista qualitativo,

"esses dados são muito relevantes já que as sentenças incorretas do grupo controle eram curtas e morfologicamente simples. Elas eram simplesmente incompletas e isto é típico de crianças pequenas no estágio de 2-3 palavras" (op cit 1990:221).

Já as sentenças incorretas das "crianças disfásicas" eram mais longas e morfologicamente mais complexas, o que GRIMM ressalta como um ponto importante, já que este fenômeno "quase nunca aparece no desenvolvimento normal" (op cit:221). Este tipo de sentença foi encontrado, tanto em fala espontânea, quanto em atividades formais de reconstrução de sentenças dadas.

As crianças difásicas, segundo a autora, operariam por processamento elementar, ao invés de "gestalt-like" , e apresentariam em suas falas "repetições" de segmentos isolados das falas de suas mães. Por sua vez, as "crianças normais" operariam recortando unidades maiores dos enunciados precedentes, juntando e/ou organizando os elementos de tais enunciados.

A autora acrescenta, ainda, que os problemas revelados pelas crianças difásicas "não decorreriam de dificuldades de compreensão global, nem do tipo de "input" fornecido por suas mães, os quais não diferem do "input" das mães de crianças normais" (GRIMM, 1990:222).

A característica de inversão sintática, no entanto, não é considerada relevante por outros autores (LEONARD, 1979; LEONARD et all, 1987) como características nem de crianças com R.D.L. falantes do inglês, nem do italiano. Em pesquisa realizada com crianças com "distúrbio específico de linguagem" (SLI), falantes nativas do inglês e do italiano,

LEONARD et all (1987) concluem:

"Basicamente todas as crianças falantes do inglês usaram a ordem SVO, típica do inglês. (Alguns auxiliares e a cópula não foram invertidos nas formas interrogativas (...)). SVO também foi a ordem dominante para as crianças falantes do italiano. Exceções porém, foram vistas. Essas eram no uso da forma VOS, uma forma encontrável em italiano em crianças nas fases iniciais do desenvolvimento de linguagem".

(op cit:249)

Em seguida, mais uma

vez esses autores afirmam que o R.D.L. caracteriza-se por um atraso e não por um desvio no desenvolvimento lingüístico.

Esta conclusão é, no entanto, rebatida por GRIMM (1990:226), que considera plausível interpretá-la de duas maneiras: ou as crianças falantes do alemão, mas não as falantes do inglês e nem do italiano, têm representado um sistema sintático de regras desviante, o que é pouco provável, ou deve-se supor que diferentes resultados refletem diferenças na terminologia e nos dados de análise.

Ainda como argumento a seu favor, essa autora afirma ser o alemão "uma língua que requer numerosas permutações", parecendo, portanto, "especialmente adequada" para revelar problemas relativos à ordem das palavras. Por sua vez, o inglês e o italiano são menos complexos e, por isso, é possível que esses problemas das "crianças disfásicas" tenham sido "mascarados"(id:ib).

Do que pôde ser visto até aqui, a ida para

lingüística/psicolingüística com o objetivo de se obter uma certa clareza sobre a caracterização do R.D.L. parece não ter sido muito frutífera, já que um outro impasse - desvio ou atraso - apareceu.

Muito embora já se tenham apontado, em capítulo anterior, os limites dessas teorias para dar conta do próprio processo de desenvolvimento da linguagem, o que chama a atenção nestes trabalhos é que, em nenhum momento, se observa uma reflexão acerca dos efeitos, na clínica, da tomada de uma noção de linguagem oriunda de uma ou outra teoria lingüística/psicolingüística.

Assim, no rastro do percurso seguido pela lingüística e psicolingüística, os estudiosos deixam a sintaxe, para buscar na semântica e na cognição uma saída para o impasse em que se colocaram. Embora haja uma mudança no nível de investigação - de sintático para semântico, e as vezes, para o pragmático - ver-se-á que a polêmica entre desvio ou atraso não difere muito daquela mencionada acima.

LEONARD et all (1976); FRIEDMAN & CARPENTER (1976) e CONNELL (1986), adotando a hipótese⁸ de muitos dos

8. Esses estudos influenciados pela Semântica Gerativa e Gramática dos Casos, propunham que os primeiros enunciados das crianças refletiam relações semânticas e não sintáticas e que estas eram construídas primeiro no nível cognitivo e depois mapeadas para o nível lingüístico.

psicolingüistas da década de setenta, investigam as relações semânticas usadas por crianças com retardo de linguagem. Mais uma vez, o desempenho destas é comparado a partir do M.L.U., ou por faixa etária.

As categorias semânticas pesquisadas eram aquelas propostas pelos psicolingüistas da década de setenta: agente/atributo, locativo/objeto, e outros bem como suas relações, como por exemplo: agente/objeto, ação/objeto, objeto/locativo, entre outras.

As conclusões revelaram que a diferença entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas era praticamente cronológico.

Os estudos da pragmática também motivaram os pesquisadores em distúrbios da linguagem a procurarem alguma evidência que justificasse a patologia. Assim, GALAGHER & DARNTON (1978) e MELINE & MELINE (1983) investigaram os aspectos conversacionais da fala de crianças com R.D.L., observados em momentos de "quebra de comunicação" provocada pela não compreensão simulada do investigador. Já LEONARD (1982) estudou as réplicas conversacionais de crianças a estímulos constituídos por enunciados interrogativos e declarativos.

Os autores concluem que as crianças com R.D.L. parecem não evidenciar nenhuma dificuldade no nível pragmático uma vez que conseguem assumir tanto o papel daquele que pergunta

(purposeful) quanto daquele que responde nas diferentes situações pesquisadas. Suas dificuldades limitam-se ao domínio gramatical.

Os estudos acima mencionados constituem um tímido avanço na compreensão do R.D.L., na medida em que vão à lingüística e à psicolingüística em busca de soluções. Mas neste movimento que permitiu uma certa distância dos argumentos médicos, outros problemas foram surgindo.

O primeiro coloca-se tanto para a clínica quanto para a própria área de aquisição de linguagem.

Como já sublinhou, de LEMOS (1982:88), estes estudos projetam "o ponto de chegada ao ponto de partida". Isso se revela na tentativa de se buscar na teoria lingüística a explicação para os mistérios da gênese da linguagem. Em decorrência disto, conforme a citada autora, estes trabalhos "não oferecem mais que descrições de períodos ou estágios não relacionados entre si, não servindo, portanto, à reconstituição de um processo definível, pelo menos em parte, pela sua continuidade"(id.ib).

Do mesmo modo e decorrente do primeiro problema, no que diz respeito à clínica, os estudos que se propuseram a desvendar os mistérios lingüísticos do R.D.L. não vão mais além do que a caracterização da patologia como falta com relação à normalidade. Mais uma vez faltaram os elementos que

contribuiriam para a compreensão da sua gênese e da sua especificidade enquanto fenômeno da linguagem.

Tanto os autores citados pela sua filiação médica (PERELLÓ, INGRAM, AJURIAGUERRA), quanto aqueles que buscaram a lingüística como fonte teórica para analisar o R.D.L. (MENYUK, LONARD, MOREHEAD & INGRAM), acabam por justificar as dificuldades de linguagem das crianças atribuindo-as a problemas perceptuais ou cognitivos.

Entretanto vimos (JOHNSTON, op cit) que as hipóteses sobre a provável existência de déficits perceptuais - tanto auditivo quanto visuais - responsáveis pelo R.D.L. carecem de confirmação empírica.

Desta forma, parece que o recurso ao cognitivismo não se coloca como uma saída garantida quer para a clínica fonoaudiológica, quer para a compreensão do próprio processo de aquisição de linguagem.

Não é meu objetivo trazer aqui toda a discussão que sustenta tal afirmação. Limito-me a mencionar o trabalho de de LEMOS & de CASTRO e CAMPOS (1978), por exemplo, que aponta, de modo precursor, os problemas da ida ao cognitivismo na área de aquisição de linguagem.

Essas autoras dão ênfase ao caráter fragmentário com que se aborda o processo de desenvolvimento lingüístico, à dificuldade de se evidenciar a gênese das estruturas

sintáticas a partir de relações semânticas adquiridas previamente, além da dificuldade de se explicar como os conceitos pré-existentes no nível cognitivo são, posteriormente, mapeados para o nível lingüístico⁹.

Por outro lado, RICE (1983) mostra a inviabilidade de se utilizar o modelo cognitivo para compreender os problemas lingüísticos do R.D.L., ou para nele buscar subsídios para a atuação terapêutica. Além de apontar para as mesmas questões levantadas por de LEMOS & de CASTRO e CAMPOS (op cit) aquela autora discute, ainda, a questão de "não haver suporte teórico para a idéia de que seja pré-requisito o treinamento de certas habilidades cognitivas para facilitar a emergência de comportamentos comunicativos" (op cit:347), conforme postulou-se durante a década de oitenta na área de terapia de linguagem.

Resumindo, se se retomar o que disse GRODDECK (op cit): "a doença deve ser interpretada", vê-se que os estudos até aqui discutidos não têm fornecido elementos suficientes para que o terapeuta possa "interpretar" o que o R.D.L. tem a dizer.

Supõe-se que isto aconteça porque tanto o discurso

9. Esta parte do trabalho foi basicamente organizada antes que as questões atuais sobre o cognitivismo (refiro-me à "ciência cognitiva") fossem conhecidas por mim. Mantenho, contudo, esta minha observação por achá-la ainda pertinente, não mencionando os debates mais atuais.

oriundo da medicina quanto o da lingüística/psicolingüística incorrem no mesmo erro: negligenciam a linguagem na sua natureza enquanto estruturante do sujeito.

Resta, ainda, pelo menos uma questão. Considerando o que foi levantado até aqui, como analisar os sucessos e insucessos obtidos com a terapia fonoaudiológica nos casos de R.D.L.?

Do meu ponto de vista, não seria injusto afirmar que nós, fonoaudiólogos, ficaríamos perdidos se fôssemos solicitados a dizer o que realmente responde pelo sucesso, e, até pelo insucesso, que temos com nossos casos de R.D.L.

Volto assim à questão do *saber* e *não-saber* na clínica, agora relacionado com o próprio fazer do fonoaudiólogo, que tem historicamente escapado à uma reflexão teórico-metodológica mais sistemática.

É do conhecimento dos fonoaudiólogos a existência de diferentes abordagens para se tratar o R.D.L. Algumas privilegiam o trabalho com a motricidade oral, o treinamento auditivo para os sons da língua, o trabalho com o reconhecimento e emissão de vocábulos a partir da categorização semântica e depois sua emissão em frases curtas e longas. Outras apontam para a necessidade do trabalho com percepção corporal, noções de ritmo, espacialidade e temporalidade. Outras, ainda, combinam conteúdo de uma e

outra.

Refletindo sobre estas propostas ao longo do meu percurso como fonoaudióloga e professora e fazendo um paralelo com o que se observava no desenvolvimento da criança normal, fui cada vez mais colocando em dúvida a necessidade de tais procedimentos.

Isto se deu em primeiro lugar pela constatação de que em grande parte dos casos não se detectavam alterações específicas que demandassem tal intervenção.

Em segundo, a relação entre esses procedimento e o desenvolvimento da linguagem não me eram claras.

Assim, fui gradualmente deixando de seguir estas propostas, apesar de continuar verificando uma evolução favorável nos tratamentos.

Com isto cheguei a formulação da seguinte questão: o que determinava esta evolução? Tem-se aqui mais uma questão nebulosa entre as várias a que me venho referindo.

Nesta investigação sobre o R.D.L. com base na literatura, pudemos observar que os estudos centram-se em dois caminhos: um que busca conhecer a "etiologia" e "etiopatogenia", percorrido basicamente por estudiosos que se filiam a uma corrente médica de se pensar o problema, o outro que pretende desvendar se a linguagem dessas crianças é

"desviante" ou apenas "atrasada", percorrido por investigadores influenciados pela lingüística.

O objetivo deste estudo - compreender o lugar do fonoaudiólogo na clínica e ainda a caracterização do R.D.L. enquanto patologia - dispensa o compromisso de ter que encarar uma ou outra discussão. A apresentação de tais fatos constituiu-se na argumentação a favor da afirmação de que sobre o R.D.L. ainda paira muita nebulosidade. Dessa forma, há que se dizer então que o foco deste estudo não incidirá sobre a polêmica etiologia/etiopatogenia, e nem sobre a questão do atraso/desvio. A proposta está em tomar a relação dialógica entre a fonoaudióloga e a criança com queixa de R.D.L., no processo terapêutico como objeto de análise, e investigar neste locus a relação da criança com a linguagem, numa tentativa de entender este processo e suas mudanças.

Tal proposta justifica-se por uma questão que venho enfocando ao longo deste estudo: é necessário olhar para o dado e para a clínica, se quisermos entender o R.D.L.

Como tenho discutido as conclusões que se originam em estudos sobre o R.D.L., baseados em um paradigma lingüístico/psicolingüístico, são muito limitadas e não oferecem mais do que a manutenção: do mesmo lugar "pedagógico" para o terapeuta, do mesmo lugar de "incapaz" para a criança, do mesmo reducionismo psicológico e/ou orgânico como explicação para os fenômenos patológicos.

3. Metodologia

Como já se afirmou, a questão central deste estudo gira em redor do R.D.L.

Assim, serão analisados os dados da linguagem de uma criança, que chegou com a queixa de atraso no desenvolvimento de linguagem, no Instituto Paranaense de Fonoaudiologia (IPF) da PUC-PR.

O início da observação e coleta de dados foi no dia 29 de março de 1990 (primeira sessão da fonoaudióloga com a criança). Antes disso, houvera uma entrevista com a mãe para levantamento de dados, quando a criança, - T. -, estava com a idade de 3; 8.9. A última gravação deu-se no dia 21 de março de 1991, estando a criança com 4;8.

Pode-se verificar, portanto, que o período de coleta foi de exatamente um ano. Porém, há que se ressaltar que por ser a instituição, onde os dados foram coletados, uma instituição de ensino, houve nesse período duas pausas, relativas às férias curriculares de julho (1990) e de dezembro/janeiro (1990/91).

O atendimento fonoaudiológico de T. foi realizado por duas estagiárias do Curso de Fonoaudiologia da PUC-PR sendo que E., a primeira fonoaudióloga - estagiária, atendeu durante o ano de 1990 e S., a segunda, durante o ano de 1991. Eu fui supervisora do caso.

A interrupção do tratamento e, conseqüentemente, da coleta de dados, deu-se pelo abandono do cliente e não por alta clínica.

3.1 Dados Gerais do Sujeito

T., a criança escolhida para este estudo, é um menino brasileiro que pertence a uma família de nível sócio-econômico cultural baixo. Não se considerou outro critério, a não ser o de ser portador de R.D.L., para a escolha deste caso.

T. é filho do meio de uma prole de três, sendo F. (5

anos no início da coleta) o irmão mais velho, e S. (1 ano e meio) o irmão mais novo. Nenhum dos dois irmãos apresentava problemas de linguagem ou outro tipo problema.

O pai é autônomo e trabalha com serviços gerais, e a mãe não trabalha. Ambos têm instrução correspondente ao primeiro grau.

Em obediência às regras da religião da família, eles não freqüentam festas, não festejam aniversário e não possuem televisão ou rádio.

Durante o período de atendimento fonoaudiológico, porém, T. não foi impedido de participar das festas realizadas no IPF-PUC-PR.

A língua falada em casa é o português e não houve nenhuma exposição da criança a outras línguas.

3.2 Sobre a Coleta dos Dados

O corpus foi obtido basicamente por meio de gravação das sessões de terapia em fita cassete e posterior transcrição.

Devido aos custos, nem se cogitou da possibilidade de as sessões serem filmadas.

As sessões de terapia eram de 45 minutos, bissemanais e, salvo alguns problemas técnicos esporádicos, as sessões foram integralmente gravadas e transcritas. Durante o período de 29-03-90 a 21-03-91, foram realizadas 51 sessões de terapia. Cinco sessões foram conversas solicitadas pelos pais e, portanto, não foram consideradas para compor o corpus.

Na transcrição do corpus usou-se a ortografia regular, mantendo-se, no entanto, as características articulatórias de ambos interlocutores.

Em decorrência da forte imprecisão fonético/fonológica e da fraca intensidade de voz na fala de T., principalmente nos primeiros cinco meses de gravação, alguns enunciados não puderam ser transcritos por falta de inteligibilidade. Estes estão anotados com S.I. entre parênteses (SI), o que significa "segmento ininteligível".

Os enunciados da fonoaudióloga são notados com um "F" entre parênteses (F.), e o da criança com um (T.). O número à esquerda de cada enunciado corresponde à sua numeração original no corpus, presente na transcrição.

Ao final de cada exemplo, há uma notação como (S₂ 3;8.14), que quer dizer, neste caso, que o dado foi retirado do corpus da segunda sessão de terapia, quando a criança contava com 3 anos, 8 meses e 14 dias.

4. Coleta e Análise dos dados

Devido ao fato de se ter uma proposta que se dispunha olhar para a clínica de um ponto de vista diferente daquele tradicional em fonoaudiologia, tudo o que se tinha de convencional para a anamnese e avaliação deveria ser revisto, conforme já foi adiantado no início deste estudo.

Não servia saber apenas as etapas do desenvolvimento gestacional, psicomotor e de linguagem, vislumbrando esses dados no interior de uma perspectiva de desenvolvimento cumulativo e pré determinado (tradicional em fonoaudiologia). Impunha-se a necessidade de reconstrução de um processo histórico, exclusivo, único para cada criança. Único, porque único é o momento em que foi concebida, único foi também o modo como foi esperada e imaginada. Únicas também serão suas

relações, porque dependem do modo como será falada/ouvida.

Neste momento, é importante abrir um parênteses para esclarecer a que me refiro.

De acordo com AULAGNIER (1989), há um tempo de vida sômato-psíquica que precede o surgimento da estância do "eu". É pelo do discurso materno, que a criança tem acesso à história de sua própria espera e da relação da mãe com este bebê, que ela foi um dia. Por meio deste discurso revelar-se-á para a criança este "antes", que é a prova da expectativa e do desejo do qual foi objeto. Assim, do mesmo modo como é da mãe que a criança empresta seus primeiros enunciados, também é de seu discurso que tomará emprestado as informações que lhe vão permitir esboçar uma primeira parte de sua história enquanto sujeito. AULAGNIER ainda diz:

"A versão que o discurso materno lhe (à criança) propõe sobre um tempo que a precedeu é talvez uma fábula: é melhor do que o silêncio, pois o eu infantil não pode auto-criar este primeiro capítulo, recorrendo apenas à estranha "escrita" e a estranha "memória" próprias ao seu corpo".

(op cit:217)

Meu ponto de partida para a análise desse processo terapêutico é, portanto, o reconhecimento de que há um antes, um discurso que precede e determina o lugar do "infans" no mundo, na estrutura familiar.

A análise dos dados que aqui é feita é posterior ao trabalho fonoaudiológico desenvolvido com T., que foi interrompido em 1991. Ela se confunde com esta dissertação e

foi redigida ao longo dos anos 1992/93.

Neste sentido, a análise se traduz para mim como um lugar de exercício de aprendizagem. Aprendizagem de como olhar para o fenômeno clínico, aprendizagem de como selecionar aquilo que pode ser revelador de um processo de construção da linguagem, aprendizagem, enfim, de como analisar a linguagem.

Assim retomo aqui a história do caso, revelando aquilo que, no momento, constitui-se como dado importante. Este relato baseia-se nos registros e documentos feitos ao longo do tratamento. Além de gravadas e transcritas, as sessões eram brevemente registradas num documento que se chama plano diário, no qual são descritos os objetivos, estratégias e os resultados das sessões. Este documento é norma do IPF, e é exigido para todos os atendimentos.

4.1 A Anamnese

T. chegou até o IPF pelo de um encaminhamento feito pela fonoaudióloga do Serviço de Fonoaudiologia do Hospital Infantil Pequeno Príncipe, de Curitiba, por apresentar atraso na aquisição da linguagem.

A mãe procurou o ambulatório pediátrico do Hospital

Pequeno Príncipe, porque familiares achavam que T. tivesse a língua presa. Conforme queixa da mãe, a criança falava enrolado, "comia letras" e muitas vezes não era entendida pelos pais. Após avaliação, o pediatra encaminhou para o Serviço de Neuropediatria, onde não se detectou nada fora o traso de linguagem. Foi feita a indicação para avaliação no Serviço de Fonoaudiologia. Encaminhou-se, então, a criança para tratamento no I.P.F. PUC-PR, em 14 de dezembro de 1989.

Em 14 de março de 1990, a criança foi admitida no I.P.F. por intermédio do setor de Serviço Social e, em 19 de março de 1990, houve o primeiro contato entre a fonoaudióloga-estagiária, a criança e a mãe.

É norma no I.P.F. que a primeira entrevista com o cliente, ou com seu responsável, seja feita pelas assistentes sociais, para uma triagem inicial. Define-se aí, entre outras coisas, se o caso é para este instituto e qual o setor a que deve ser encaminhado.

Como mencionei acima, a queixa da mãe era de que seu filho falava "enrolado", parecendo que "comia letras", e que freqüentemente não era entendido pelos pais, e o filho mais velho, F., era aquele que entendia melhor a criança.

Além disso, foi revelado ainda que a criança entendia tudo o que lhe era dito, reagia bem aos sons e procurava

"falar bastante". Ao mesmo tempo, porém, a mãe dizia que os pais "faziam de conta" que entendiam o que T. falava, raramente pediam para que ele repetisse, não insistindo, pois isto deixava-o nervoso.

Os pais "faziam de conta" que entendiam, enquanto o irmão de 5 anos de fato entendia a fala de T. e ainda lhes traduzia. Tem-se aqui algo estranho: de um lado se a criança fala "tão enrolado" que os pais não entendem, como o irmão poderia entender? De outro, será que era a criança que "falava enrolado" ou eles, pais, que não conseguiam "escutar" T.?

Com relação a uma possível justificativa para este problema de T., a mãe refere não saber, colocando que, por vezes, pensava que podia ser decorrente do sarampo que a criança contraiu aos 8 meses de idade.

Com este dado, a mãe desemboca num discurso em que enfatiza sobremaneira o fato de a criança ter sido "sempre doente", "fraca para tudo". Este é um outro dado que chama atenção, já que as doenças referidas pela mãe não mostravam nada de diferente com o que é comum na infância.

Uma outra questão que deve ser apontada é com relação ao modo como a mãe dava as informações. Estas vinham em respostas curtas, sendo praticamente arrancadas.

Com relação à gestação, a mãe disse que esta não havia sido planejada, mas aceita, embora o casal passasse por sérias dificuldades financeiras.

Um dado que sobressaiu foi o fato de a mãe falar que "sabia" que T. seria um menino (sem ter feito nenhum exame), pois sempre imaginou só gerar filhos homens.

Ainda, segundo o seu relato, o pai de T. também demorou muito a falar, fazendo-o por volta de 4 anos, "só melhorando por volta dos 7 anos", quando entrou na escola.

A mãe contou, ainda, que a criança preferia brincar sozinha, fato que ela e os familiares estranhavam, sem contudo saber como lidar com a situação.

Ainda com relação às informações sobre a linguagem de T., a mãe disse que a criança foi falar por volta dos dois anos e que os familiares comentavam que ela era quieta. T. ficava muito tempo no berço, enquanto ela tinha de cuidar da casa e do filho mais velho. Neste dia, não foi possível obter mais informações da mãe a este respeito. Pediu-se a ela, que brincasse com a criança.

Pôde-se perceber aí que a mãe mostrava certa dificuldade em brincar com o filho, limitando-se a solicitar-lhe que nomeasse as figuras dos jogos. Por parte da criança observa-se um interesse em querer brincar, tentando

mostrar à mãe que as figuras pareciam-se, encaixavam-se, sem se interessar em nomeá-las. Por outro lado, a mãe quase não falava com T. e, quando este lhe solicitava, notou-se que ela não lhe prestava atenção e, que, de fato, não conseguia entender o que ele dizia. Mãe e filho passaram longo tempo da sessão em silêncio.

A criança emitiu muitos sons caracterizados basicamente por vogais e pela plosiva bilabial surda. Essas emissões mostravam curva entonacional característica de diálogo, porém não eram tomadas pela mãe como tal.

Desta observação ficou-me uma certa sensação de que para além dos limites das emissões da criança - pouco claras - havia um fenômeno específico que não era exatamente um efeito do primeiro: a mãe não a escutava.

Minhas intuições eram, é claro, totalmente provisórias, porque não deixei de levar em conta a inibição natural que este tipo de situação impõe.

Esta sessão não foi gravada, pois não consideramos adequado gravar a primeira entrevista, principalmente porque isto pode constranger ainda mais o entrevistado.

Na outra sessão, procurou-se dar continuidade à entrevista. Porém, como a mãe trouxe também o irmão mais velho, a terapeuta aproveitou para observar a relação dos dois irmãos, bem como a relação da mãe com eles, já que os

três estavam ali. Num dado momento, pôde-se observar que, quando o filho mais velho perguntou à mãe sobre o que eram os potinhos de tinta, a mãe lhe respondeu. Quando T. lhe fez a mesma pergunta, -[qui isso, mãe?]-, por três vezes, mostrando-lhe potinhos de cores diferentes, a mãe não lhe respondeu, não lhe respondendo também a uma quarta pergunta sobre um determinado jogo. Entre os irmãos a relação também não se mostrou muito diferente. Eles praticamente permaneceram brincando cada um com seu jogo, em silêncio, sendo que apenas duas vezes o irmão se dirigiu a T., uma para mostrar-lhe um caminhão e outra para corrigir-lhe um encaixe.

Dado ao fato de se perceber que este tipo de atividade estava incomodando a família, decidimos interromper momentaneamente as entrevistas e a observação da relação da criança com seus familiares. A criança passou a ser atendida sozinha pela fonoaudióloga. No entanto, dados que pudessem elucidar a história foram sendo colhidos.

Passado mais ou menos um mês desses episódios, decidimos propor à mãe a realização de uma visita domiciliar¹⁰, a fim de observarmos a dinâmica familiar. A reação a esta proposta foi muito positiva. Nesta visita, foi verificado que toda família (pai, mãe, avós, tios) estava preocupada com a "doença" de T. e procurava causas para

10. Este tipo de conduta foi muito usada na fonoaudiologia. Deve-se salientar que, atualmente, a partir do contato com a psicanálise, conclui-se que, realmente, isto não se justifica na clínica.

justificar seu problema. Por outro lado, pudemos perceber que freqüentemente comparavam T. com o irmão mais velho, mencionando que este era esperto e inteligente. Além disso, diante de situações em que T. brigava com o irmão, sempre se justificava seu comportamento como decorrente de seu problema, como, por exemplo, "ele faz assim porque não fala direito", sem que buscassem entender qual o motivo da briga, ou o culpado, etc.

Esta foi uma constatação interessante, que deixava entrever uma certa duplicidade no comportamento dos pais. Ao mesmo tempo que o discurso revelava que os pais "cuidavam" muito de T. e até pediam ao irmão para ser condescendente com ele, "porque era doente". Na ação, davam mais atenção a F. Era como se tentassem recompensar F. por terem que cuidar mais de T.

Além dessas informações, esta visita proporcionou uma mudança na relação entre T. e a fonoaudióloga. Ele que sempre se mostrava receoso em entrar nas sessões, passou a entrar com facilidade, começando até fazer "gracinhas" para a F.: fazia caretas, começou a falar como um "nenê" fazendo bico, principalmente quando se aproximava o momento do término da sessão. Esses comportamentos foram devidamente interpretados pela F.

Logo a seguir, a mãe começou a questionar a viabilidade do tratamento de T., já que não observava melhora na sua fala. Tal observação era completamente contrária a dos

profissionais que acompanhávamos o caso e que percebíamos, nitidamente, uma melhora de T. em todos os sentidos, (na relação com a F., na linguagem, no humor, etc.).

Solicitou-se, então, uma reunião com os pais. Quando se realizou, dela também participou T. Nesta, os pais afirmaram que não percebiam progressos. A F. mostrou-lhes o progresso de T. ali mesmo. Na seqüência, os pais levantaram a impossibilidade de continuarem o tratamento por problemas financeiros. Novamente a F. abriu a possibilidade de negociação, dizendo que isto jamais seria motivo para uma interrupção do processo. Os pais, então, acenaram com um terceiro argumento, colocando o problema de distância. Mais uma vez a F., pontua, mostrando o que poderia significar para a criança a interrupção do processo terapêutico naquele momento. Esta foi a primeira, entre outras tentativas de interrupção do tratamento.

Esta conversa foi importante em vários pontos. De um lado, os pais saíram com a sugestão de tentar "escutar" T. sem recorrerem ao irmão mais velho como "tradutor".

De outro, encontramos mais argumentos para a nossa hipótese de que, na relação familiar, esta criança tinha um lugar "de doente". Dar-lhe um novo lugar era perturbador, significava mexer na estrutura familiar. O desejo de interrupção do tratamento, num momento em que T. mostrava uma melhora significativa era indicativo disto.

Como já mencionei, a anamnese é algo que se completa à medida do processo e, neste caso, isto se confirma literalmente. A comprovação das nossas hipóteses só aconteceu no último contato que tivemos com o caso, quando a mãe compareceu sozinha para efetivar a interrupção do tratamento de T. Interrupção esta anunciada e presente como uma ameaça desde que começou o tratamento.

Sentindo que seria a última vez que se teriam oportunidade de esclarecer alguns pontos sobre a história de T., tentei resgatar algumas informações.

Nessa conversa, pude retomar alguns dados que, de certo modo, confirmaram as hipóteses/intuições que se veio mostrando. Reproduzo parte deste diálogo realizado entre mim (F.) e a mãe de T. (M.) no dia 14-04-91. Neste diálogo, são feitas referências a F. (5 anos, irmão mais velho de T.) e a nos, S. (2 a, irmão mais novo de T.).

39.(F.) Você conseguiu entender o que aconteceu com o T.? Por que ele demorou a falar?

40.(M.) A eu não sei, porque quando ele começou aqui, ele não falava nada mesmo, né?

Ele só fazia gesto,
mostrava o sinal assim.
(sinal de apontar).

41.(F.) Ele só
usava gesto? Que que
você acha? Por que
que você acha que
ele não falava? Não
falava até então, e
daí quando ele veio
prá cá ele começou a
falar...

42.(M.) a,a, eu sei lá.
Eu penso assim, mas eu
não sei se é isso. Que
ele foi muito doente
piquininho, né?

43.(F.) Ah!

44.(M.) Ele teve
sarampo, né? Forte.
Então eu acho que isso
prejudicou. Também a
gente não conversava
muito com ele, né?

45.(F.) Ah! Por que
não?

46. (M.) Tinha o F. e a gente dava atenção. O T. era pequenininho, não conversava com ele. Agente conversava mais com o F.

47. (F.) Ah!

48. (M.) E ele a gente só dizia "qué esse"?
"Qué esse"? "Tá".

49. (F.) Apontando?

50. (M.) É.

51. (F.) Ah!

52 (M.) E com o F. não, o F. já falou cedo. O F. com um ano ele já começou a pedir as coisas. Então a gente já conversava mais com o F. do que com ele.

53. (F.) E por que com ele vocês faziam assim? De apontar de falar pouco?

54. (M.) Porque ele era nenezinho.

O mais interessante, além das palavras da mãe, que confirmam o que foi levantando como hipótese, é o fato da associação, que ela faz, entre ser nenê/não falar. Note-se que isto é algo particular desta mãe, e, pode-se arriscar, particular com este filho, já que os outros se desenvolvem sem problemas. Por outro lado, não é regra para as mães que nenês não falem. Aliás, até pelo contrário, como foi mencionado no início deste trabalho, e como afirma de LEMOS:

"Muito antes do momento em que a criança participa efetivamente do diálogo com o adulto, esse é processo (especularidade) pelo qual a mãe recorta segmentos do fluxo comportamental do bebê. É a esse recorte que ganha visibilidade no espelho que sua atividade constitui que a mãe atribui sentido, um sentido que ela própria necessita para fazer sentido enquanto mãe". (1986:13)

Parte da atividade interpretativa do adulto sobre os enunciados da criança dá-se a partir de uma imagem que os pais fazem do bebê, pode-se supor, então, que T. não era "escutado" pelos pais, porque era "olhado" como um nenezinho, e já que para eles "nenezinhos" não falam, os enunciados de T. não eram reconhecidos como fala.

Tentando ainda deixar mais claro, como na verdade o lugar de T. era o de nenezinho, apresento a continuidade da conversa:

55.(F.) Tá, mas ele
tinha 3 anos, 3 anos
e meio, ele não era
mais um nenezinho.

56.(M.) Ah! mas pra gente ele era pequenininho. Toda a vida doentinho, toda vida eu levava no médico, prá gente ele era nenezinho.

Era o mais novo, né?

57.(F.) Embora tivesse o S. que fosse mais novo.

59.(F.) Mas quando ele veio prá cá, já tinha o S.

61.(F.) É, então ainda o T. continuava sendo pequenininho.

58.(M.) Mas o S. veio bem depois.

69. (M.) o S. tinha um aninho já.

62.(M.) Continuava sendo o nenezinho. Ele dormia com nós no berço.

(...)

66. (M.) Ah! ele sempre foi nenezinho. Por ele ser doente né? Então a gente tinha dó dele, sempre, toda vida. O S. também ficava no carrinho. E ele sempre o nenezinho, né?

Embora, de fato, haja na família um irmão mais novo, que de direito seria o nenê, para a mãe T. é que era o nenê.

É importante salientar, que esta posição não é tomada como uma atitude deliberada da mãe, trata-se efetivamente de um sintoma. Sintoma que vem dizer de como se deu a articulação deste bebê para esta mãe no campo do imaginário.

O que permite que se crie e se sustente este tipo de sintoma não é objeto de discussão deste estudo muito embora se constituam em questões importantes a serem investigadas no âmbito da clínica.

Contudo, o interesse em apresentar aqui o discurso parental, justifica-se pelo o que ele pode conter de revelador sobre lugar da criança nas representações dos pais e seus efeitos na interpretação da linguagem da criança pelo adulto.

Neste sentido, exponho, a seguir, mais um trecho desta conversa, na qual fica explícita a mudança no modo como T. era visto.

Nele, também pode ser visto uma outra mudança, esta relativa ao modo de "escuta" da fonoaudióloga. Verifique-se que, principalmente a partir do enunciado /159/, a fonoaudióloga praticamente força a mãe a dizer o que ela, fonoaudióloga, queria ouvir. Neste momento, a fonoaudióloga põe em ação o seu desejo.

O que se coloca em questão não é mais permitir a mãe que se "escute" e se "reconheça" em seu próprio discurso, mas a produção de uma fala que confirme a hipótese da fonoaudióloga. É para mostrar este "deslize", que este trecho será transcrito até o enunciado /168/.

A esta altura da conversa estou tentando que a mãe me diga qual era a diferença de antes, quando iniciou o tratamento, para agora um ano depois.

147.(F.) Por que
você me disse o
seguinte: "Antes a
gente achava que ele
era nenê, daí a
gente falava: qué
essi? e apontava".

Certo? Por que você
acha que com nenê a
gente faz assim?

148.(M.) Acho que é
porque nenê não sabe
falar, né?

149.(F.) Isso
(...)

159. (M.) Agora ele sabe
falar

(...)

165.(F.) (...) Ele não é
mais nenê? Ele é o que?

166. (M.) uma criança

167.(F.) Uma
criança. E com
criança como a gente
fala?

168. (M.) Como que a
gente fala? Perguntando,
falando, contando.

Como mencionado anteriormente, os elementos que a mãe, naquele momento, revelava, tinham conseqüências diretas no processo. Como diz Freud (op cit:25), as informações, à medida que vão sendo trazidas, devem ser articuladas com as informações anteriores. Isto deve determinar, por outro lado, se não mudança, pelo menos reflexos no processo terapêutico. Eu diria mesmo que estas entrevistas

são também o tratamento.

Durante este relato tem-se apontado para o lugar de "nenezinho" e de "doente" que é dado a esta criança. A título ainda de confirmação desta hipótese, devo salientar que nesta conversa já mencionada, não só o lugar de "nenezinho" fica evidenciado, como também o de "doente".

O leitor pode perceber que a mãe veio para dizer que a criança não viria mais, pois ela estava falando muito bem. Além do mais, os pais apontavam a distância entre o IPF e a casa deles como um problema, e a mãe ia começar a trabalhar. Contudo, medo de a criança continuar "doente" é explicitado.

5.(F.) (...) E por que você acha que nesse momento dá para tirar ele daqui?

6. (M.) Eu acho que ele desenvolveu tão rápido. Porque em um ano de tratamento que ele fez aqui, deu uma largada, disparou. Então eu achei que ele já tá bom.

(...)

17. (F.) Mas você me falou que vai levar ele para fazer tratamento em Araucária. Por que vocês decidiram isso?

18. (M.) Porque a gente fica com medo dele ficar com algum problema, dele parar, não continuar desenvolvendo, né? Ficar assim, né?

19. (F.) Ahm!

20. (M.) Mesmo porque ele repete muitas coisas, né? Então é isso que a gente vai continuar mais um pouco.

Neste episódio, quero evidenciar que, ao mesmo tempo em que a mãe dizia que a criança estava bem, ela acenava com a possibilidade de continuar fazendo tratamento em Araucária. Esta cidade é vizinha de Curitiba, e no início do tratamento os pais já haviam mencionado o desejo de fazerem o tratamento lá. Contudo, eles afirmaram que havia uma fila de espera grande (o que era do nosso conhecimento) e que a distância e

o transtorno da locomoção era o mesmo que vir para Curitiba. Nesta conversa, porém, a mãe afirmava categoricamente que o pai achava mais fácil ir para Araucária.

Em /20/ o enunciado da mãe está fazendo referência ao fato de a criança estar apresentando uma disfluência, e ao medo de que, se eles interrompessem o tratamento, definitivamente a criança ficaria gaga.

Verifique-se aqui um dado muito interessante: no início do tratamento, a mãe não escutava T., o que lhe remetia a um lugar de "não fala". Agora, a mãe escuta a disfluência, e lhe remete a um lugar de "gagueira".

Nesse momento do processo, a mãe havia arrumado um trabalho, o que a obrigava deixar de trazer T. O pai, que então assumiria a responsabilidade do tratamento, não se dispunha mais a trazê-lo para Curitiba.

Como observa MANONNI (1988:1-4), para alguns casos a "doença" é necessária, e se por um lado a mãe se mostra ávida na busca de um tratamento, ela só mantém essa busca enquanto ela não o encontra; diante da possibilidade de "cura", ela dá um jeito de interrompê-lo. O pai, segundo a mesma autora, quando não fica excluído desse processo, entra normalmente para interrompê-lo, alegando alguma impossibilidade.

A meu ver, o caminho que vinha sendo seguido era

adequado, já que a "disfluência" apresentada por T. era, claramente, um processo normal, freqüente no desenvolvimento lingüístico infantil, que tem sido apontado como um processo de reorganização da e na linguagem. Era, portanto, indício de desenvolvimento (conf. de LEMOS, 1989; SCARPA, 1993).

Tal informação foi dada para os pais, sem contudo mobilizá-los. Assim fica claro que o problema de linguagem de T. era necessário para esta família. Apesar de se conseguir uma evolução dessa criança e de sua linguagem, inclusive com um trabalho que envolvia os pais, não foi possível conseguir-lhe outro lugar na família, senão o de "doente". A queixa inicial não fazia mais sentido, T. falava, era entendido. Porém, para os pais, uma nova queixa se colocava: T. estava ficando gago.

Finalizando, então, as considerações sobre a anamnese de T., devo salientar que a intenção, ao apresentar os dados de modo a abranger todo o percurso de trabalho realizado, foi para ilustrar a afirmação inicial de que a anamnese é também o processo terapêutico.

Tentei revelar como se juntou cada peça para formar uma "história" que permitisse, pelo menos em parte, o entendimento do quadro clínico que se apresentava.

Mas se, por uma lado, a história do sujeito e da patologia não deve ser confundida com o relato que os pais trazem para justificar o seu pedido/demanda de tratamento,

por outro, uma história só se constrói, para a investigadora, na medida em que esta é resignificada no andamento da relação criança/fonoaudióloga.

4.2 A Avaliação de Linguagem

Paralelamente à questão do entendimento da história de T. e do seu quadro clínico, colocava-se a necessidade de ver de fato como essa criança falava, o que ela falava. Da forma como se vinha posicionando diante do caso, não se poderia lançar mão dos instrumentos de avaliação disponíveis.

Primeiro, porque, na sua maioria, estes instrumentos se compõem de provas de linguagem que exigiam um desenvolvimento além daquele que T. apresentava.

Segundo, porque mesmo aquelas provas que T. poderia realizar forneceriam informações limitadas para o que se pretendia. Isto é, não interessava saber se T. era capaz de repetir palavras, o número de palavras de que se compunha o seu vocabulário ou as categorias lingüísticas que possuía, principalmente porque, do contato que se teve com a própria

área de aquisição de linguagem, sabia-se que este não era o caminho, como já se apontou no início deste trabalho.

Finalmente, porque as dificuldades com que me deparei na prática clínica levaram-me a procurar uma outra perspectiva teórica que impôs a necessidade de reconsiderar e reformular a avaliação de linguagem.

Mas, diante do novo, refaz-se a questão: como avaliar a linguagem desta criança?

Foi um processo muito difícil. Com a preocupação de manter uma atitude não diretiva, a fonoaudióloga-estagiária foi orientada por mim a entrar na sessão, brincar com a criança, conversar com ela, mas esperar que esta tomasse a iniciativa. Esta sessão foi gravada em vídeo e apresentada à orientadora deste estudo, que sugeriu a necessidade da fala da fonoaudióloga (F.) para a criança poder sair do "silêncio" em que ela estava inserida.

Passou-se, assim, a conversar com a criança sem esperar que ela tomasse a iniciativa.

O processo de avaliação não pode realmente ser caracterizado como "avaliação" tal como tradicionalmente definida em fonoaudiologia. Lá se programam algumas sessões, normalmente quatro, em que são aplicadas provas de linguagem, como, por exemplo, nomeação de figuras, repetição de

palavras, formulação de frases ou de história a partir de um dado estímulo, provas de compreensão de frases e de história, entre outras. O objetivo é de verificar a compreensão e a produção da linguagem em seus diferentes níveis: fonético, fonológico, semântico, sintático e pragmático.

Os problemas de se realizar este tipo de avaliação já foram de certo modo mencionados, visto que se toma como referência a linguagem pronta, já construída. Por outro lado, é compatível com o método tradicional, privilegiar como unidade de análise exclusivamente o enunciado da criança e não o diálogo. Perde-se com isso, entre outros aspectos, a avaliação enquanto processo, ou seja, as transformações que têm lugar nesta atividade.

Assim, a conduta adotada foi gravar as sessões de terapia e transcrevê-las. Este material constituiu-se no corpus, sobre o qual desenvolvemos a análise da relação entre a linguagem da fonoaudióloga e da criança, para tentar caracterizar tanto o estado inicial da linguagem da criança, como o processo desenvolvido na terapia.

Observou-se de início, que no diálogo entre a F. e a criança foi possível encontrar alguns dos processos dialógicos descritos por de LEMOS (1989). Apesar de já tê-los mencionado na primeira parte deste trabalho, exponho-os aqui, conforme definidos por aquela autora:

"O processo de specularidade, se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui

forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como palavras na fala da criança.

O processo de complementaridade, em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras ou "uma sintaxe inicial" - quanto a própria progressão e coesão dialógicas -, marcadas por uma intertextualidade primitiva.

O processo de reciprocidade ou reversibilidade, pelo qual a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor. Na base tanto do processo de reciprocidade quanto do de complementaridade está o que chamo de processo de especularidade diferida, definido pela reposição pela criança de fragmentos do discurso adulto, extraídos de práticas discursivas e recontextualizados / retextualizados para instaurar novos diálogos".

(op cit:4)

Os processos dialógicos foram tomados como um dos critérios para a análise, porque, como aponta a autora, eles "são constitutivos do diálogo inicial do adulto e da criança" (op.cit:4). Ou seja, num momento em que não se pode falar em autonomia dialógica ou discursiva, é por estes processos que a criança participa da atividade dialógica, revelando a dependência que tem, tanto com relação à linguagem do outro, quanto com a situação imediata.

Esta observação inicial permitiu-me dizer que a criança estava em processo de aquisição da linguagem, apesar de um certo desacordo com aquilo que se esperava para sua idade, 3;8, no início da coleta dos dados.

Minha hipótese assentava-se no fato de a criança não se mostrar alheia ao discurso do outro, na presença de processos dialógicos reveladores de um efeito da linguagem do outro, sobre a linguagem da criança.

4.2.1

Descrição do Estado Inicial da Linguagem de T.

Como já dito, desde o primeiro contato entre a F. e T., houve uma preocupação muito grande em não se tomar uma atitude diretiva com relação à criança. Deixava-se a critério desta a escolha do brinquedo que poderia ser trocado a qualquer momento, visto que todos os brinquedos permaneciam na sala de terapia, durante toda sessão, ao alcance da criança. Isso foi mantido durante todo o período de tratamento de T. Pretendia-se propiciar uma situação em que o diálogo acontecesse de modo mais natural possível.

Para realizar uma descrição do estado inicial da linguagem de T., utilizei-me das quatro primeiras sessões. Tal recorte foi arbitrário, mas suficiente para o que se pretendia.

Ao observar o corpus em questão, pensou-se, à

primeira vista, que a participação de T., no diálogo, era de certo modo limitada. Essa limitação evidenciava-se pela própria configuração do diálogo em que a criança parecia apenas ocupar a posição de quem responde. No entanto, uma observação mais atenta dos dados, revelou que não era bem assim. Aqui e ali podia-se encontrar T. fazendo perguntas, mostrando, enfim, uma certa participação no diálogo.

Veja-se por exemplo, o enunciado /148/ em (1).

(1) (F. e T. brincando com miniatura de móveis de casa e com fantoches que reproduziam a família. Neste episódio, está montada a casinha, e a F. usa de perguntas do tipo: Cadê x? Onde está x? Onde por x?)

143. (F.) E a
mesinha?

144. (T.) nu ô ó eti é.
(como se dissesse "não
é esse, é esse")

145. (F.) Esse que é a
mesinha?

146. (T.) É.

147. (F.) Vamos ver.

148. (T.) U vai eti?
(perguntando sobre um
bonequinho)

149. (F.) Onde é que vai?

150. (T.) a vai aqui ó.

151. (F.) Isso!

152. (F.) I esse
nenê aqui, vai
dormir na rua?

153. (T.) Silêncio

154. (F.) Vai dormir na rua?

155. (T.) não

(S₂, 3; 8.4)

O que pode a pergunta em /148/ indicar, além daquilo que os trabalhos de LEMOS (op cit) apontariam como um processo de "reciprocidade"? De um lado, T. começa a dirigir-se à fonoaudióloga, como esta se dirige a ele, fazendo perguntas. De outro, o que se vê, é não apenas a assunção precária de um lugar, mas a reposição efetiva de um enunciado do interlocutor: "Onde vai esse?".

De fato, é praticamente pela incorporação que T. vai participar das primeiras sessões com a fonoaudióloga.

Agora, no próximo episódio, T., pelo processo de complementaridade, responde às questões da F. Aliás o que se vê é que "dormir" - presente primeiramente na fala da fonoaudióloga - convoca "...dumi ãma/ a ãma da mãe", revelando o que poderia ser entendido como uma

interpretação pela criança. Este fragmento, advém de outros diálogos recorrentes na vida dessa criança, que costumava dormir no quarto dos pais.

(2) (idem a 1)

158. (F.) vai dormir...

159. (T.) eti (sussurando)

160. (T.) domi aqui
eti

161. (F.) Ah! vai dormir aí?

162. (T.) vai dumi ãma/a
ãma da mãe

163. (F.) Vai dormir na
cama da mãe?

164. (T.) a eta a
daqui aa da mãe.

165. (T.) i eti?

166. (F.) E esse? Onde vamos
botar esse?

(S₂, 3; 8.14)

Parece mesmo que a criança precisa da fala do outro, para poder construir seus enunciados. /157/ é um dos casos em que se vê um recurso interessante - uma montagem - já que "onde vai durmir" não havia aparecido na fala da F. Chamou-se de montagem, porque se observam enunciados produzidos pela F. do tipo "onde é que vai?", "onde é o quarto dele?", que

mostram a origem de "onde" presente em /157/ que juntado a "vai dormir" presente em /154/, permitiu a construção de "onde vai dumi?"

Note-se que é possível depreender pelo corpus a história composicional de /157/, que mostra um outro tipo de operação sobre a fala do outro. Tal movimento deve, ser entendido pelo clínico como uma possibilidade de transformação na fala da criança, na direção de uma autonomia discursiva.

(3) (idem)

152. (F.) E esse nenê aqui,
vai dormir na rua?

153. (T.) Silêncio

154. (F.) vai dormir na
rua?

155. (T.) não.

156. (F.) onde é o quarto
dele?

157. (T.) i eti nenê?
ude vai dumi?

É aqui eti vai.

158. (F.) vai dormir...

... qui eti
i! é ei i

(S₂, 3; 8.14).

Por outro lado, pode-se observar, aqui e ali, outra

operação introduzida por T. ao incorporar o enunciado do interlocutor.

Por exemplo em (4) observa-se uma pequena alteração na palavra "Tadinho", que T. já incorpora como "oitatu" (coitado).

(4) (Criança e F. brincando com bichinhos e a criança começa a "martelar" os bichinhos de borracha).

11. (F.) por quê o T. está
batendo? Ah?

12.(T.) sorri
(continua batendo)

13. (F.) Tadinho dos bichinhos.
Tadinhos deles

14.(T.) a ato...
oí baté... (s.I)
oitatu ichinhu
(S₁,3;8.9)

Já em (5), F. e T. estão brincando com bonequinhos do "Playmobil", colocando-lhes chapéus, montando carrinhos.

Vê-se que T. responde à proposta de atividade da F. por meio de uma operação de substituição/pareamento de "botar" por "pôr".

O efeito desta operação é interpretável como uma

paráfrase ou quase-paráfrase.

(5) (Idem a 4)

101. (F.) Então vamos botar?

Botar esse vermelho?

102. (T.) vamu

Ai. oti

e pô o apéu

(S 3,3; 8.16)

Poder-se-ia pensar, contudo, que /102/ "e pô o apéu", seria uma justaposição ou montagem como já foi comentado anteriormente. Essa hipótese, porém, não se sustenta aqui, uma vez que não se verificou na fala de F. o uso de "pôr" em lugar substituível por "botar".

Ainda no mesmo episódio, repete-se um fenômeno semelhante ao observado acima. No caso, "tá sem" é retomado por um segmento que pode, até certo ponto, ser considerado ininteligível, mas que foi interpretado pela fonoaudióloga como substituição/pareamento operados agora sobre a fala da criança.

(6) (Idem)

105. (F.) Arrumar prá ti?

vamos ver se eu consigo.

Olha vamos olhar aí?

106. (T.) ee também tá
sem. (pegando um boneco
sem chapéu)

107. (F.) Ah! Esse também
tá sem!

106. (T.) amem ao tem
(pegando outro boneco)

109. (F.) Não tem?

110. (T.) não¹⁰

(S₃; 3;8.16)

Os episódios (7), (8) e (9), a seguir, devem ser tomados em conjunto, para que neles se possa observar a circulação dos significantes *chapéu e cabeça*.

Em (7), a F. mostra que T. está tentando encaixar um chapéu pequeno demais para a cabeça do boneco. Imediatamente (cf. /75/), T. aponta para outro boneco com chapéu e diz em /76/ "ó eti dá, ó eti dá". Esta relação é interpretada pela F. como uma compreensão de uma certa relação entre chapéu/cabeça.

Já em (8) e (9) vêem-se estes significantes apenas como significantes que se relacionam, provavelmente, por incorporações e operações sobre a fala do adulto.

O conjunto de tais episódios não permite, portanto, qualquer comentário sobre a referencialidade destes significantes, que parecem ter apenas uma função dialógico/discursiva.

Vejam-se, então, os episódios abaixo:

(8) (Criança e F. tentando colocar chapéu nos bonecos)

(Tentando colocar o chapéu)

68. (T.) ó apéu

69. (F.) É, segura!

70. (T.) é, oá o ete -
(é botá (o) este)

71. (F.) Olha!

72. (T.) ó eti
ó eti(Fazendo força para
por o chapéu)

73. (Tp.) Tá difícil?

74. (T.) tá.

75. (F.) Eu acho que a
cabeça é maior que o
chapéu!

76. (T.) ó eti dá!
ó eti dá! (Mostrando
outro boneco com chapéu)

77. (Tp.) Esse aí dá.
Olha, tá com o chapéu.

(S 3,3; 8.16)

(8) (Ibidem)

111. (F.) Vamos botar? Esse
já tem?

112. (T.) Vamu.

Tem.

113. (F.) Tem!

114. (T.) oo nete eintão

115. (F.) Esse vamos botar
aqui. E outro?

116.(T.) vamu é ali ó.

117. (F.) Colocar o chapéu
no outro?

118. (T.)ó. (Colocando
um objeto que não era
chapéu na cabeça do
boneco)

119. (F.) Isso não é chapéu!120. (T.) nu é?121. (F.) Não! Não!(S₃.3; 8.16)

(9) (Ibidem)

212. (T.) a ua é ai e
aa.

213. (F.) Não! Vais botar o
chapéu aí? O chapéu é na cabeça
do moço.

(T. coloca o chapéu em outro lugar)

214.(T.) S.I.

(idem)

Do que foi apontado até agora, chamo a atenção para o fato de esses exemplos confirmarem a hipótese inicial de que a criança estava em processo de desenvolvimento de linguagem revelando uma dependência dialógica que se faz confirmar pelos processos constantes de incorporação imediata do discurso do adulto. Tais processos estão ali, eu diria, como indicativos da possibilidade de transformação da relação da criança com a linguagem. Não devem, portanto, ser reduzidas a um sintoma de descompasso diante do que se espera de uma criança com 4 anos de idade.

Neste caso, como na linguagem "normal", não há homogeneidade. Os dados ora apontam para uma relação mais complexa com a linguagem e ora apontam para um quadro de enunciados menos inteligíveis.

O exemplo (10), abaixo é ilustrativo dessa afirmação. Nele, observa-se um momento em que a criança "recupera" um enunciado claramente originado em outra situação. O segmento "papai", presente na fala da fonoaudióloga, é relacionado por T. com "Papai Noel". Em nenhum momento, até então, havia-se feito menção a isto em nenhuma das sessões. Além disso, o fantoche exibido não guardava nenhuma semelhança com "Papai Noel". Por outro lado, na família, a figura paterna é sempre referida pela palavra "pai" e não "papai".

"Pai"/"papai" estariam ligados a discursos distintos. O segundo, provavelmente, estritamente relacionado a "Papai Noel". "Papai" dito pela fonoaudióloga, que tinha em mãos um fantoche que em nada lembrava um Papai Noel, leva, mesmo assim, a criança à justaposição com "noel" e "atal", seus *significantes pares* em uma determinada cadeia discursiva.

(10) (F. e T. brincam com fantoches, F. pega um fantoche masculino e conversa com a criança).

270. (F.) Olá! tudo bem?

(enquanto tenta manipular o fantoche)

271. (T.) Tudo bem!

272. (F.) Põe o dedo assim.
um dedo na cabeça, o outro
aqui (...)

275. (F.) Olá! Eu sou o papai!

276. (T.) Papai-oel eti
ai? é papai-oel?

277. (F.) Ah?

É papai noel?

278. (T.) É atal?

279. (F.) Ah! do natal!

(S₂,3;8,13)

Observemos, agora, em (11), um episódio de narrativa. Segundo de LEMOS¹¹ este episódio, mesmo constituindo-se por colagens de outros discursos, revela uma operação da criança sobre o próprio discurso dentro de uma prática discursiva. Ao circularem pelo discurso, os fragmentos promovem um efeito de reorganização da experiência.

(11) mostra uma tentativa de T. para contar que seu irmão F. não lhe queria fazer ou dar alguma coisa. O episódio ocorre no momento em que F. e T. brincavam com bexigas.

(11) (Criança vai para um lado da sala onde estavam as bolas e as bexigas).

17. (T.) o qué/o pêpe o
qué... (ininteligível)

18. (F.) O que tem o pêpe?

19. (T.) o pepê u qué

11. Em comunicação pessoal feita no exame de qualificação.

umá ota...

aqui/ opá u amim...

u qué...

20. (F.) Não é o pepê?

O que que o pepê não é?

21. (T.) o pepê não

é... (S.I.)

(F. muda de assunto)

24. (T.) S.I.

25. (F.) O que o F.

fez?

26. (T.) o pêpe (S.I.)

u pai

27. (F.) silêncio

28. (T.) S.I.

29. (F.) O que é T.?

30. (T.) S.I.

31. (F.) O pepê não é

o que?

(volta a brincar com os bichinhos)

32. (T.) S.I.

(S¹3.8;9)

Em (11), o que se observa nos diversos enunciados da criança são diferentes tentativas de contar algo para a F., que são reorganizadas na medida em que esta não entende o que

a criança lhe diz. Observe /17/ em (11):

17.(T.) ...o qué/o pepê o qué...(S.I.)

Neste enunciado, é possível supor que T. esteja tentando dizer à F. que seu irmão não quer algo, ou fazer algo, já que "o" de "o qué" pode ser interpretado por "não". Porém a F. não lhe compreende, e lhe pergunta "o que tem o pepê?" Em /19/ tem-se: "o pepê u qué umá ota...

aqui/ opá u a mim...

u qué..." supõe-se, diga do fato de o irmão não ter querido soprar/encher (opá) uma bexiga para ele. Note-se que /19/ é uma retomada de /17/, que resulta ininterpretável para o adulto. Neste momento, é importante abrir um espaço para a reflexão sobre a oposição entre ouvir/escutar que tem sido tematizada por de LEMOS (1993).

Quero dizer com isto que a ininterpretabilidade apontada acima é produto de uma escuta que pode atribuir ao enunciado em questão uma imprecisão. Esta, porém, não é imanente.

Para justificar a afirmação acima, trago, também para esta reflexão, algumas proposições apresentadas por SCOLLON (1979:215-227) que, a meu ver, têm relação direta com a questão - ouvir/escutar - imprecisão / ininteligível / ininterpretável - que se está abordando.

A partir do que aponta esse autor, é possível inferir

que a questão da ininteligibilidade é relativa porque entre o que é falado e o que é ouvido há sempre um filtro.¹² Este filtro determina o lugar a partir do qual se dará a escuta.

Portanto a ininteligibilidade, a imprecisão, a ininterpretabilidade são formas possíveis de escuta e dependem basicamente do que direciona esta escuta.

Aqui, é interessante articular esta questão com o que já se viu da proposição de AULAGNIER, que, como já foi mostrado, coloca para o analista a necessidade de um SABER que lhe permita o NÃO-SABER. É este não-saber que garante ao analista a possibilidade de escutar sem que um suposto saber direcione esta escuta.

Tudo o que se disse acima tem, a meu ver, implicação direta sobre a clínica fonoaudiológica, que, pode-se afirmar, assenta numa noção em que o desvio é imanente. Deste modo, a escuta do fonoaudiólogo está, praticamente, determinada pelo discurso da patologia.

Isto impõe um limite enorme à atuação clínica, pois, antes de permitir ao clínico uma escuta livre, propicia uma

12. Especificamente, na discussão realizada por Scollon, o fenômeno tematizado está relacionado à direcionalidade imposta pela teoria na análise do dado, que limita a "visão" e "escuta" do pesquisador.

"certa surdez".

Continuando a apresentação dos dados, veja-se o episódio em (12). Neste, T. mostra querer contar para a F. como fez para conseguir colocar o chapéu na cabeça do bonequinho, tarefa que lhe pareceu bastante difícil.

(12) (Criança e F. estão brincando com o playmobil e T. consegue colocar o chapéu no bonequinho).

161. (F.) Vamos botar
esse aí?

162. (T.) ôpa!
ubá

163. (F.) Tem que botar é!

164. (T.) S.I.

165. (F.) Assim vai quebrar,
tem que ser devagar.
Vai, segura, segura.

166. (T.) ô (mostrando)

167. (F.) Viu, deu certo?

168. (T.) e o apéu
o apô aí
a a pau eti
a oo eti
a abô eti

(S2,3.8;13).

Quero apenas destacar aqui /168/, presente no episódio acima, no qual aparecem formas que mostram cruzamentos por aglutinações/condensações entre "apêu/apô" (chapéu + pôr), "pau/apêu" (pôr + chapéu), "oo/apô/abô" (pôr + uma forma que se mostra para nós como efeito de vários cruzamentos de chapéu/apêu). Em /168/ tem-se, assim, exemplos de processos internos à língua, que vêm comprometer a inteligibilidade do enunciado. São diferentes operações fonológicas sobre a fala do outro, presentes em outros episódios em que botar/tirar chapéu foi muitas vezes tematizado.

Ainda na tentativa de se fazer entender, T. justapõe essas formas citadas a "aí" ou "eti", enquanto mostra o chapéu e o boneco a F., indicando as primeiras combinações sintáticas.

Em (13), tem-se um outro exemplo do mesmo fenômeno. Neste, T. não está na posição de narrador, mas pedindo à F. que lhe monte o "Playmobil", conforme modelo na embalagem. Chamo atenção para as diferentes formas de reorganização dos enunciados de T. Dentro da questão que se está discutindo, ou seja, as situações que revelam os primeiros efeitos da linguagem na linguagem, essas formas devem ser tomadas como exemplos de processos internos à própria linguagem.

Vamos ao exemplo:

(13) (F. e T. estão brincando com um jogo "Playmobil". A criança pede à F. para que faça um encaixe para ela. F. busca

a estampa da caixa para mostrar a T. como é . A criança então lhe pede para fazer "um deste" para ele).

77. (F.) Esse aí dá. Olha
tá com chapéu.

78. (T.) e o ainho?

79. (F.) E cadê o carrinho
desse?

(T. tenta encaixar a televisão no carro de som, já que o brinquedo reproduz a situação de corrida de Fórmula 1)

80. (T.) ua é
uai a mim
auma u a mim.

81. (F.) Arrumar prá ti?

82. (T.) aua.

83. (F.) Vamos olhar como é
que isso vai. Olha aqui.(mostrando
a estampa da caixa)

84. (T.) u ua mi...
aete é ai
ea aeti
aeti é ia
ia ete a mim.

85. (F.) Aquele ali é esse
aqui! (Enquanto mostra a
semelhança da figura com o
brinquedo)

86. (F.) Quantos carrinhos que
têm?

(T. começa a tirar os brinquedos restantes
no interior da caixa).

(S₃ 3;8.15)

Assim como em (12), aqui também a repetição, a fragmentação e a redução dos segmentos fonéticos, se repetem; bem como as justaposições, que basicamente mostram, a cada enunciado, uma alternância dos mesmos elementos fonéticos no eixo sintagmático, ou seja:

"aete é ai
e a aete
aete é ia", além dos outros.

Assim, levando-se em consideração os dados e a análise até aqui expostos, é possível dizer que:

1. T. procura colocar-se como parceiro no diálogo. Sua participação é marcada por uma oscilação tanto do ponto de vista formal quanto da significação: ora seus enunciados se apresentam próximos ao padrão do adulto, ora mostram-se tão imprecisos, sendo inclusive ininteligíveis. Esta oscilação pode ser entendida como reflexo de um movimento no

sentido de uma autonomia lingüística, isto é: quanto mais preciso (do ponto de vista lingüístico), mais colado ao discurso do outro; quanto menos preciso, mais próprio. Tem-se aqui uma evidência clara de que nem sempre aquilo que se mostra "inadequado" à primeira vista, o é de fato.

É nesse sentido que coloco o atravessamento do discurso da patologia como limitando a atuação do fonoaudiólogo.

2. A luz do que foi discutido, parece-me importante focalizar a instabilidade fonética/fonológica presente em todos os exemplos. Diferentemente do que tradicionalmente é proposto pelo discurso fonológico, ou seja, de que de um modo ou de outro as alterações fonéticas/fonológicas seriam indicativas de problemas orgânicos ou funcionais ou de representação mental, o que se observa nos dados de T. é que esta instabilidade se revela num movimento entre o PRÓPRIO e o ALHEIO. Assim, pode-se dizer que quanto mais próprio, mais é flagrante o titubeio, a hesitação e a repetição¹³. Mais uma vez, tem-se, assim, o "erro" como indicativo de evolução.

Tal afirmação pode ser confirmada se forem revistos os dados em (1), (11), (4) e (13). Em (1), T. praticamente participa de todo diálogo utilizando-se de parte ou de todo o enunciado dito pela F., o que lhe permite uma aproximação

13. Este fenômeno também é citado por SCOLLON (op cit), que mostra como, ao fazer progressões com relação à extensão do enunciado, Brenda - a criança por ele investigada - revelava uma instabilidade fonética.

fonética com relação ao enunciado do adulto. Já (11), (12), e (13), vemos tentativas de enunciação por parte da criança e uma quase impossibilidade de apoio na fala da F., imposta pela própria situação discursiva, o que revela o uso de segmentos fonéticos/fonológicos bastante restritos.

Antes de encaminhar as questões conclusivas deste capítulo, parece-me necessário, ainda dizer um pouco mais sobre o efeito da linguagem da F. sobre a linguagem de T. Para fazê-lo isto, cito a seguir os episódios (14) e (15).

(14) (F. e criança estão brincando com bexigas e bichinhos de borracha. A criança olha para F. e sorri, começa a brincar de jogar as bexigas e as bolas alternadamente no chão).

39. (F.) Vamos jogar bola?

40. (T.) Vão entchê
(sugerindo)

41. (F.) Ah!

42. (T.) vão entchê
(sugerindo)

43. (F.) encher?

44. (T.) é

45. (F.) Então vamos encher
o balão.

(T. começa a encher o balão que já está cheio)

46. (F.) Mas este balão já
tá cheio, T. (espantada)

47. (T.) S.I.

48. (F.) Tá, o balão tá
cheio, ó!

(criança continua tentando encher o balão cheio)

49. (F.) T.? Prá gente encher
mais tem que tirar o nozinho.
Tem que desamarrar. Tás vendo
o nozinho? Tás vendo? (enquanto
mostra o nó para a criança)

50. (F.) Tens que tirá o nozinho,
viste?

51. (F.) Vamo vê se a tia consegue
tirar o nozinho daqui?

52. (F.) Ó (Tp. tenta tirar o nó)

53. (T.) silêncio

(criança aperta e senta sobre o balão)

54. (F.) Assim vais arrebentar
o balão.

55. (T.) silêncio

(criança mostra o nó do outro balão)

56. (F.) É tem que tirar

57. (T.) tentá ó eti

58. (F.) É

(mostra pra F.)

59. (T.) ó

60. (F.) O que que é?

61. (T.) upa mim?

(S.I.) upá eti.

(F. ainda está tentando tirar o nó do balão e quando consegue mostra à criança, esvaziando o balão e fazendo barulho).

62. (F.) Vai vê! Aqui ó
ó T.! Agora dá para encher
mais

62. (T.) silêncio

(pegando outro balão cheio e soprando-o)

63. (F.) Não! Tem que tirar

o nozinho para enchê.

64. (F.) Enche aqui esse, enche,
força, força!

(T. pega o balão vazio da F. e sopra-o longe
deixando-o cair no chão e rindo da situação)

65. (F.) Tem que segurar. Tem
que ter força, ah!

(Criança sopra, mas não consegue encher)

66. (T.) é

67. (T.) ão dá

68. (F.) Não dá?

(Tp. esvazia um segundo balão)

69. (F.) ó T. experimenta
esse aqui.

(enquanto dá o balão para a criança)

70. (F.) Sopra, sopra

71. (T.) atu

72. (F.) Ah!

73. (T.) nu dá

74. (F.) não dá

(Criança pega outro balão cheio)

75. (T.) silêncio

76. (F.) Não! Esse não tá enchendo. ó T., esse tem o nozinho não tá enchendo.

(S₁,3;8.9)

Este exemplo e o seguinte [(14) e (15), respectivamente] mostram, entre outras coisas, o caminho de uma palavra no diálogo entre a F. e a criança.

Começemos por (14).

Ao ouvir o convite da F. " vamos jogar bola ?", T. dá uma resposta que a seqüência do diálogo permite chamar de fixa ou cristalizada. Por quê?

O enunciado "vão entchê" está formalmente vinculado aos diferentes discursos ligados à brincadeira de balão. Aqui reapresenta-se por ter uma relação co-textual/textual(conf. de LEMOS (1992:129) com a situação - presença de bexigas - e com "vamos jogar bola?".

A interpretação da F., contudo, dá-se no nível da atividade vivenciada, isto é: encher a bexiga para se jogar com ela. Note-se que sua escuta foi determinada pelos fatos que ali se davam e não por uma inferência acerca da origem do significante "vão entchê". Parece-me que é isto que justifica o fato de T. continuar a pedir para encher o balão apesar de toda a explicação/interpretação que lhe foi dada. É, aliás, a

possibilidade de escuta a partir de um outro lugar que permite que significantes sejam resignificados.

Mas se a sua explicação/interpretação não tem o efeito esperado - demover a criança das tentativas de encher um balão já cheio - ela tem outros efeitos. Estes aparecem na sessão seguinte, quando T. incorpora "tem que tirar o nozinho"; agora na estrutura de um enunciado negativo característico dos primeiros momentos do desenvolvimento de linguagem: NEG + enunciado precedente do interlocutor; como pode ser visto em /22/, abaixo. (PEREIRA de CASTRO, 1992).

(15) (Criança mexendo nos brinquedos e encontra uma língua de sogra e uma bexiga).

16. (T.) S.I.

(sussurrando)

i a mi?

17. (F.) O que é?

18. (T.) pegá mi?

19. (F.) O que T. está mostrando?

20. (T.) pegá mi?

21. (F.) Assim não vai encher. Tem que tirar o nozinho.

22. (T.) Nu tem tirã
nozinho.

23. (F.) Tem! Senão não
enche.

24. (T.) nu tem.

25. (F.) Tem!

26. (T.) nu tein.

27. (F.) Se tem nozinho, a
gente não consegue mais
encher.

(Criança volta a mexer nos móveis da casa, conforme fazia
antes de encontrar a bexiga).

(S₂,3;8.14)

Tais fenômenos sugerem, sem dúvida, a pergunta: como
entender aqui o enunciado negativo?

Tomo para interpretá-lo, um dos argumentos da hipótese
de PEREIRA de CASTRO (1992 e 1993), isto é, de que o
operador de negação não é, nesse momento, uma unidade
portadora de escopo, mas um fragmento submetido às diversas
relações que o cruzamento de incorporações do discurso do
outro determina.

Não é só o fato de o balão estar efetivamente cheio que mostra a necessidade desta hipótese. Outros episódios confirmam este ponto de vista.

Vejamos o episódio abaixo:

(16) (F. e T. estão procurando bonecos do playmobil)

38. (F.) Vamos ver se tem
outro dentro desse (carro)
vermelho? Vamos

39. (T.) Não.

40. (F.) Olha T., olha
aqui, ó

41. (T.) Não tem.

42. (F.) Não tem? Não tás
olhando!

43. (T.) Não tem.

(T. começa a mexer com outro jogo)

(S3-3,8;16)

Esse exemplo, à semelhança dos analisados por PEREIRA de CASTRO (op cit), mostra o uso do *não* como resposta, como uma forma de participação da criança no diálogo.

Assim, como nos fenômenos comentados nas páginas 107 e 108, o *não* reflete aqui ao mesmo tempo, uma certa autonomia e a dependência do enunciado do outro para a participação no diálogo.

Nossos comentários podem, mais uma vez, ser confirmados com os dados abaixo. Em (17), aparece o uso do "não" acrescido a um fragmento da fala da F. A criança "nega" na fala, mas confirma na ação. Isto é, a incompatibilidade entre as duas situações não parece provocar qualquer estranhamento na criança.

(17) (Criança batendo, apertando, como se estivesse martelando os brinquedos de encaixe e nos bichinhos de borracha)

15. (F.) Bichinho vai chorar

Assim! Por quê o T. está batendo?

(enquanto bate nos bichinhos)

16. (T.) Num tá.

(S1-3;8.9)

O que isso pode mais dizer, além de confirmar o argumento tomado de PEREIRA de CASTRO (op cit), de que o operador de negação não deve ser considerado, ainda, como unidade portadora de escopo?

Creio poder dizer, que uma primeira observação dos

dados lingüísticos de T. indica que a criança não está fora da linguagem. O processo por que passa a sua aquisição mostra pontos comuns aos que se observam no desenvolvimento lingüístico em geral: a dependência dialógica, pela incorporação sistemática do enunciado do interlocutor; a existência de instabilidade observável em todos os níveis lingüísticos; e os primeiros efeitos da linguagem do adulto na linguagem da criança, que sinalizam possibilidades de mudança.

A partir do que se discutiu no capítulo anterior, eu diria que o caso de T. encaixa-se clinicamente nessa configuração difusa e indiferenciada a que se tem chamado, entre outros nomes, de Retardo de Desenvolvimento da Linguagem (R.D.L.).

De acordo com o que se apontou no início deste estudo, os fatos em si não são nada se não forem "escutados" à luz de uma história, que vai dizer sobre a relação dessa criança com a linguagem.

Assim, há que se articular os dados da anamnese, da observação da interação entre a mãe e T., da interação entre a F. e T. e da análise lingüística, para se fechar a avaliação.

Segundo o depoimento da, mãe sabe-se que o "problema" de linguagem de T. foi apontado e, portanto, percebido pelos

parentes, que insistiam em dizer que a "criança era muito quieta". Tal fato motivou os pais a procurarem um atendimento com a queixa de que "T. pudesse ter a língua presa, uma vez que falava enrolado, comia letras e quase não era entendido pelos pais, embora o fosse pelo irmão mais velho."

Num segundo momento, tem-se o indício - a partir da observação do diálogo entre a mãe, T. e seu irmão F. ocorrido numa sessão de terapia - de que a mãe reage de modo diferente à linguagem de um e de outro filho, conforme já mencionou anteriormente.

E, num terceiro momento, apresentam-se trechos de uma conversa com a mãe, onde ela diz claramente que T. era o "nenezinho da casa" e que a diferença entre "nenês" e "crianças" é que os primeiros não falam.

Já me referi anteriormente, seguindo AULAGNIER (op cit), à importância, para a constituição do sujeito, do modo como a criança é falada no discurso da mãe. A fim de mostrar um pouco mais a respeito desta questão, tomo emprestado também as palavras de JERUSALINSKY (1989):

"O olhar¹⁴ situa-se, assim, no olho materno captado

14. Cabe salientar que a ênfase dada pelo autor ao "olhar" justifica-se, porque este trecho se insere numa discussão sobre o shifter do cego.

pela criança, como um modo primitivo de Shifter¹⁵. O papel do olhar, do toque, da voz e sua modulação, especificamente dirigida ao bebê, são sinalizadores insubstituíveis do lugar do sujeito em uma época da vida na qual as partículas lingüísticas nada dizem à pequena criança" (op. cit:49).

As palavras dirigidas à T. sinalizam um lugar, para ele, de "nenezinho" e de "doentinho".

Por outro lado, há que se considerar as implicações disto sob o ponto de vista lingüístico.

Conforme VOGT (1989), a linguagem é um jogo no qual se colocam simultaneamente o ato de falar e o ato de representar, o que permite pensá-la como um processo de interação.

Diz o autor:

"Não basta falar em enunciado, em falante e ouvinte para que se alcance a complexidade dos atos da fala. O problema é que, sobre a identidade biológica, psicológica, individual, enfim dessas categorias de enunciação, sobrepõe um jogo de representação, em que aquele que fala, investe o ouvinte do papel de destinatário. Esta atribuição de papéis, no e pelo ato de fala que se pratica requer uma reflexão que não pode limitar-se apenas às questões de competência lingüística do falante, já que não se trata tanto de saber como os indivíduos falam significativamente sobre o mundo mas como se representam uns aos outros no processo de interação verbal, processo que se não exclusivamente, se põe como mediador e filtro de sua visão do mundo" (op. cit:150).

15. "Partícula lingüística que, no discurso, indica o lugar do sujeito". (os dêiticos) (In: JERUSALINKY, op cit:49).

Observando o diálogo entre T. e sua mãe, o próprio discurso da mãe sobre T., e sobre sua linguagem, é possível levantar a hipótese de que a mãe de T. não consegue reconhecer os enunciados da criança como linguagem e, portanto, a sua interpretação sobre esses enunciados remetem T. a um lugar de "não linguagem" de "não fala". Como vimos no seu depoimento, apesar de T. não ser o caçula é como "nenê" que ela o reconhece. Ao mesmo tempo, relaciona ser "nenê" e "não falar" sugerindo a direção da sua escuta.

Contudo, há que se apontar que, apesar de falar, T. não apresenta linguagem característica de uma criança de "quase quatro anos", mas a de um "quase bebê". Com isto levanta-se a hipótese de que o lugar dado a esta criança seja um dos fatores determinantes desta fala.

Analisando a linguagem de T. em atividade dialógica com a F., observa-se que não se trata de um desvio em relação ao que se verifica no desenvolvimento lingüístico de crianças normais. T. tem com a linguagem uma relação própria dos primeiros momentos do desenvolvimento.

Para que sua relação com a linguagem e com o outro se transforme, é necessário que ele seja "falado" de um outro lugar.

É a fonoaudióloga que vai introduzir a possibilidade de que seus fragmentos lingüísticos possam ser interpretados como linguagem.

Por outro lado, supõe-se que a interação F. - T. deverá ter também um efeito sobre a própria relação mãe - criança. Uma vez que será dado um outro lugar para T., abre-se uma possibilidade para que a mãe possa "escutar" a criança de um outro modo.

A meu ver, tem-se aqui uma questão fundamental no trabalho fonoaudiológico, mas raramente percebido ou conhecido pelo terapeuta.

A seguir, passo a apresentar alguns momentos do processo terapêutico, na tentativa de refletir as mudanças operadas sobre a linguagem de T. a partir da relação fonoaudióloga/paciente, vista pelo diálogo entre os dois.

4.3 A Terapia de Linguagem

Pode-se dizer que ao longo do processo terapêutico de T. delineiam-se três momentos da relação da criança com a linguagem.

Como já se afirmou, a separação entre avaliação e terapia é didática e arbitrária. Assim, o primeiro momento a que se referiu acima é uma continuidade daquilo que se tentou mostrar na descrição anteriormente efetuada. Mas é importante

destacar aqui um fato que não se mencionou ainda. Trata-se do silêncio em que estava imersa esta criança.

Começarei por apresentar este fenômeno e, em seguida mostrarei como isto vai-se transformando ao longo deste primeiro momento.

No início do processo, tem-se uma criança bastante silenciosa, com intensidade fraca de voz e significativa imprecisão fonética/fonológica que impedia, muitas vezes, a compreensão por parte da F. Em decorrência disto, é verificável, primeiramente, uma intensa atividade desta no sentido de atribuir às manifestações gestuais e/ou lingüísticas de T. um estatuto de enunciado.

T. alterna a preferência revelada nas três primeiras sessões por brinquedos que permitiam jogos dramáticos (playmobil, mobiliário, carrinhos) com a escolha de jogos de competição (jogo da memória, espaguete, boliche, táctil, etc.).

Essa mudança na escolha do brinquedo provavelmente contribui para que os enunciados da F. prevaleçam sobre os da criança, já que é ela quem "sabe" como funcionam as regras dos jogos escolhidos por T. e este, por sua vez, mostra-se interessado em aprender como se joga.

Por outro lado, o interesse por jogos, leva-o ao uso

reiterado de determinadas "formas lexicais" características dessas situações como: o nome das cores, o uso de "igual" e "diferente", nomeação de figuras e números que parecem emergir nos contextos terapêuticos, já que em casa, sabia-se, T. não tinha tais brinquedos. Essas atividades têm um discurso/texto próprio. As "formas lexicais" aparecem como incorporações desses discursos ou textos. Isto nos permite acompanhar a emergência desses elementos na linguagem de T.

Para revelar os modos de relação da criança com a linguagem neste primeiro momento, bem como o efeito da linguagem da F. no processo de mudança dessa relação, optei por selecionar, nas diferentes sessões, os diversos momentos em que F. e T. brincavam com um jogo de memória.

A opção pelo jogo da memória foi motivada, por um lado, pelo grande número de vezes que ele ocorre: oito vezes em todo o corpus. Por outro lado, o jogo da memória é freqüentemente utilizado na clínica fonoaudiológica como um jogo que permite a estimulação da nomeação, a percepção e memória visuais. Aproveito, então, os episódios apresentados para criticar esta concepção de trabalho.

Como já disse, o silêncio revelado pela criança, principalmente nos dois primeiros meses de terapia, chamou a atenção. Passo, então, a mostrar alguns dados que ilustram o modo como se lidou com este fato.

(18) (F. busca a criança na sala de espera e esta se faz acompanhar pela mãe até a sala de terapia).

1. (F.) T. fica com a tia?

2. (T.) silêncio
(movimenta a cabeça afirmativamente).

3. (F.) Então tá bom.

A mãe espera lá.

(criança senta no chão e começa a tirar os brinquedos de dentro da bacia e espalha no chão. Pega o telefone e aperta as teclas com muita curiosidade. F. pega outro telefone e diz).

4. (F.) Alô! Oi T.

5.(T.) Silêncio

(T. deixa o brinquedo e corre para buscar outra coisa)

(T. pega a massa de modelar e começa a apertá-la, sujando as luvas de lã)

6. (F.) Vai sujar a mão T.

Com a luva vai sujar.

Vamos tirar a luva para
brincar. Eu tirei a minha.

(A criança resolve tirar as luvas mas tem dificuldades).

7. (F.) Vamos ver. Vamos puxar
pelo dedinho. Puxa um dedinho,
um dedinho, outro dedo...

(criança faz corretamente)

8. (F.) Isso! Isso
E aí? A gente puxa,
(para tirar a luva das mãos)

9. (T.) silêncio

10. (F.) Vamos deixar elas
aqui.

(Criança olha para luva intrigado os dedos
ficaram enrolados para dentro da luva).

11. (F.) Cadê os dedinhos

dela?¹⁶

12. (T.) silêncio

13. (F.) Aqui ó! (enquanto
desenrola os dedos)

(S₅, 3; 8.29)

No episódio acima, observa-se como a fala da F. parece *ler* os gestos de T. Estes ganham, na voz dela, um estatuto de enunciado que, antes de dar a ele um lugar no diálogo, dão a F. a ilusão de não estar falando sozinha.

Constata-se, neste momento, que F. fala por T., porém não se sabe como essa fala vai atravessar o comportamento dele.

Em /11/ a /13/, este fato pode ser perfeitamente observado. Após a retirada das luvas, F. sugere que as deixe num determinado lugar:

10. (F.) Vamos deixar elas aqui.

Na sequência observa o olhar intrigado de T., que recai sobre a ausência dos dedos, já que estes ficam dobrados para dentro.

16. Este enunciado a primeira vista parece ambíguo, já que pode também ser interpretado como uma pergunta dirigida à T. Contudo a entonação e o fato da F. ser tomada pelo olhar intrigado da criança, permite dizer que ela, de fato, falava por ele e não para ele.

11. (F.) Cadê os dedinhos dela?

Note-se que este enunciado tem um caráter interpretativo do olhar da criança. Contudo, a F. fala como se fosse a própria criança, dando ainda uma resposta:

13. (F.) Aqui ó!

Atividades como esta realizada pela F. são inúmeras neste momento do processo. Assumindo o lugar da criança pela interpretação, a F. prepara o lugar de intérprete, que futuramente a criança assumirá.

(19) (Criança está brincando com carimbos em silêncio)

60. (F.) Que que é isso
aí? põe prá cá.

61. (T.) S.I.

62. (F.) O que é isso?

63. (T.) S.I.

64. (F.) Que que é isso?

65. (T.) Silêncio

(T. olha para F. e aponta para o carimbo)

66. (F.) Chave?¹⁷

67. (F.) Chave. Olha, prá
abrir a porta.

Tem-se em (19) o mesmo fenômeno observado em (18). Aqui, o ato de apontar de T. é lido pela F. como um pedido de confirmação do nome da figura. Note-se que em /66/ - "Chave?" pode ser parafraseado por - "Você está me dizendo que isto é uma chave?" - já que na seqüência, o enunciado /67/ tem uma resposta a esta pergunta - "Chave. Olha, prá abrir a porta" - Vê-se novamente um desdobramento da fala da F. em duas, sendo a primeira /66/, o enunciado que supostamente seria falado por T. Essa atividade da F. insere o gesto de T. num discurso dando-lhe um sentido.

É importante esclarecer que o que está em questão, aqui, não é a noção de expansão do enunciado ou de exposição da criança a situações de uso funcional da linguagem, como freqüentemente é suposto na fonoaudiologia, mas a atividade interpretativa, que insere este gesto num discurso.

Devo esclarecer que a situação que estarei aqui privilegiando - o jogo da memória - não deve ser tomada em si como um instrumento capaz de auxiliar no desenvolvimento de funções mentais superiores, como a memória, nem como um

17.Vale aqui a mesma observação feita para o enunciado /11/ na página 130.

fornecedor de elementos passíveis de serem nomeados e capazes, por isso, de promover um desenvolvimento de linguagem.

O jogo da memória, aqui, é tomado apenas enquanto um lugar no qual a linguagem se dá como em outro qualquer.

Observe-se, então, a primeira situação em que ocorreu o jogo de memória. Apresentarei todo o episódio e depois farei as devidas observações, reapresentando os trechos focalizados, se isto se fizer necessário.

(20) (F. e criança estavam jogando "virando a mesa" e esta começou a se desinteressar e a buscar outros brinquedos, e pergunta sobre um jogo que não está ao alcance dos olhos de F.)

1. (T.) u é eti?

u é eti?

2. (F.) Esse aí?

3. (T.) é...é eti

4. (F.) Vamos ver. Traz aqui pertinho pra gente ver. Traz aqui, ó, a caixa ali com o resto.

(criança traz o jogo)

5. (T.) Silêncio

6. (F.) Isso? Vamos ver.
Olha, tá cheio de
figurinha aqui. Eu acho
que é pra gente encontrar
a figurinha igual. Olha,
é cheio de figurinhas.

7. (T.) Suspira

8. (F.) Ó, é assim: a cenoura
tá aqui com a cenoura. Daí a
gente coloca... Tem uma blusa aí?

9. (T.) Silêncio

10. (F.) Vamos ver aonde tem
blusa. Aqui ó, vamos
ver esse. Não!

(criança emparelha com uma figura de coroa)

11. (F.) Ó T... Ó mas
aqui não é uma blusa.
(mostrando)

12. (T.) Silêncio

13. (F.) Onde é que tá a coroa?

14. (T.) silêncio

15. (F.) Ah!Ah! Aqui ó, olha a blusa ali ó, igual ó. Botamos aqui. E aonde tá a coroa?

16. (T.) silêncio

17. (F.) Não. Vamos procurar. Nesse aqui, onde é que tá. Procura.

18. (F.) Tás vendo uma coroa?

19. (T.) Tô

20. (F.) Aqui o porquinho? E aqui. E essa aqui é essa aqui.

21. (T.) Silêncio

22. (F.) Essa aqui, ó T., é igual.

23. (T) Silêncio

24. (F.) Ah!Ah! e aqui ó. Esse é igual da figura. Aqui ó.

25. (T.) Silêncio

26. (F.) Esse tá pertinho de ti.

Aqui neste, ó.

(enquanto mostra a figura correspondente)

27. (F.) Tem tanto, né?

Acho que vamos separar

assim. Daí a gente

brinca com um só.

(separando alguns pares)

28. (T.) Silêncio, tosse.

28. (F.) Opa!

29. (T.) (...) um

(sussurando)

30. (F.) Vamos ficar com

um só? ó a gente coloca

aqui ó, todas, guarda essa

aqui, aquela ali.

Agora sabe o que a gente

vai fazer? Nós vamos olhar

e vamos ver se tem aqui, tá?

A gente vai procurar os

bichinhos aqui.

31. (T.) Tá

32. (F.) Então vamos procurar.
Esse aqui, tem aqui?

33. (T.) Ó, tem ó

34. (F.) Tem? Então vamos
botar em cima.

35. (F.) E esse? É igual?

36. (T.) silêncio

37. (F.) E onde é que tá
esse aqui? Vamos procurar?
Aqui, ó!
Não aqui, aqui. Aqui,
tem aqui, ó.

(criança colocando a peça com outra diferente)

38. (F.) E esse aí? Mas olha
se é igual. Não é para botar...

(criança coloca aleatoriamente uma figura)

39. (F.) O T.? Esse bolo aqui
(mostra as figuras) é igual a
tinta?

40. (T.) é

41. (F.) É? (Espantada)

42. (T.) silêncio

(criança junta outras figuras)

43. (F.) Não!
É... mas esse eu
não estou vendo a
figura. I esse aí?

(criança agrupa figuras aleatoriamente)

44. (T.) ó.

45. (F.) Que que você
tá vendo?

46. (T.) suspira,

sussurra algo
ininteligível.

47. (F.) Deu!

48. (T.) deu.

49. (F.) Vamos ver outro?

50. (T.) eu téio oto.

(S₉. 3;9.17)

Primeiramente, chamo atenção para o fato já mencionado do silêncio de T.

F. está ensinando a criança como se joga. Desta forma, supõe-se que este seja um motivo para que T. fale menos. Porém, o que nos interessa apontar, neste exemplo, é, em primeiro lugar, a questão da não transparência da linguagem. Em nada ajuda a criança o fato da F. nomear o objeto representado em cada cartela. Chamar coroa de coroa e blusa de blusa não ajuda T. a acertar o jogo. Este continua a parear figuras diferentes.

É possível supor que ele não tenha feito uma associação entre a blusa da figura com a palavra *blusa*, porém

o que justifica o fato de ele emparelhar com a figura de blusa algo que em nada se assemelha à blusa, ou seja, uma coroa? A meu ver pode-se supor que de tudo que F. está falando, T. recorta apenas o fato de juntar figurinhas. F., por sua vez, tem a ilusão de que T. está acompanhando todo o seu raciocínio, e se espanta quando ele junta blusa a uma coroa.

(idem) 10. (F.) O T., ó... mas
aqui não é uma blusa.

Trouxe este episódio para evidenciar que nem sempre aquilo que é dito é captado pelo outro e, a partir disto, fazer uma interrogação sobre as técnicas fonoaudiológicas que propõem o treinamento de reconhecimento e nomeação de figuras ou objetos, como se fosse clara a relação existente entre a palavra, a figura, e o seu sentido/significação.

Note-se que F. focaliza a dinâmica do jogo sobre a noção de igual. T., contudo, parece não levar isto em consideração. Agrupar o igual ou o não-igual não está em questão, o que ele faz é colocar uma cartela ao lado da outra. Tanto que em /37-38/, abaixo, vê-se que T. junta bolo com lata de tinta.

37. (F.) I esse aí? Mas olha
se é igual. Não é para
botar...

(criança coloca uma figura aleatoriamente)

38. (F.) Ôl T.! Esse bolo aqui
é igual à tinta?

A palavra *igual* é uma palavra recorrente em quase todas as sessões neste momento do processo de T.

Veja-se, então, o episódio (21), no qual aparece T. usando a palavra *igual* - "Inal" - pela primeira vez.

(21) (F. e T. começam a sessão, e T. pega o jogo da memória)

9. (F.) Você sabe como é
que brinca com esse aí?

10. (T.) abo (sabo)

11. (F.) Sabe?

12. (T.) abe (sabe)

13. (F.) Como é que é?

14. (T.) S.I.

(sussurrando)

(T. fica em silêncio, enfileirando todas as peças do jogo e

quando termina procura a caixa para guardá-la).

15. (F.) E agora?

16. (T.) silêncio

(olha para F.)

17. (F.) Não! Nós não
acabamos ainda! E esse
aqui ó? (F. aponta uma figura)
Vamos ver se a gente acha o igual.
Vamos?

18. (T.) Vamo.

19. (F.) Então vamos ver se a gente
acha o igual. Esse aqui é igual
a qual? Vamos procurar aqui, ó.

20. (T.) ió.

21. (F.) Ah? Eu não estou
ouvindo!

22. (T.) aí ó.

(apontando)

23. (F.) Ah! Esse aí? E esse

aqui? Vamos lá! Vamos ver se
a gente acha todos?

(T. olha para a fileira de peças)

23. (T.) silêncio.

24. (F.) Cadê T. o igual?
Cadê o igual a esse?

25. (T.) ôde qui tá?

26. (F.) Onde é que está?

27. (T.) eti.

28. (F.) É esse aí?

29. (T.) é.

30. (F.) Então a gente
coloca junto, né? Vamos?

30. (T.) não.
(sussurrando)

31. (F.) Pega lá.

(T. pegou e colocou junto)

32. (T.) silêncio

33. (F.) Assim, ó. E agora
esse?

(junta peças diferentes)

34. (T.) silêncio

35. (F.) É igual?

Não é igual!

36. (T.) inal.

37. (F.) Ah?

38. (T.) o i ó.

39. (F.) O que tem esse
aí?

40. (T.) é inal ete aí.

41. (F.) Então a gente junta
aqui. Vamos juntar. Pega os
dois.

(T. junta peças diferentes)

42. (F.) Não esse! Esse com
esse e colocamos aqui.

(Criança continua juntando peças ora iguais, ora diferentes
e a F. sempre está pontuando).

51. (F.) E agora?

(junta peças diferentes)

52. (T.) silêncio

53. (F.) Não, esse é igual
a esse aqui?

(T. junta peças iguais)

54. (T.) silêncio

55. (F.) Ah! Já tá aí ó.
E cadê desse?

56. (T.) S.I.

57. (F.) Que que tem?

58. (T.) S.I. inal eti.

59. (F.) Então vamos pegar
para guardar. Pega.

60. (F.) E esse aí?

(S₁₂ 3;10.4)

"Inal", aqui, que inicialmente ocorre por um processo de especularidade, segue, como se verá em outros exemplos, numa repetição que parece caracterizar uma espécie de acompanhamento da atividade, configurado pelo discurso da F. Por isso, não há uma correspondência entre a palavra e a atividade no jogo. Fala-se "inal", mas juntam-se figuras iguais ou diferentes.

A seguir, se observará, que a situação do jogo da memória já está mais formalizada. F. e T. separam os pares com que irão brincar, embaralham-nos e decidem quem começa.

Essa questão de decidir quem começa é tematizada nesta sessão já num jogo anterior, quando F. e T. decidem quem vai começar o jogo "Spaguetti". Apresento este episódio, porque ele será ilustrativo do que irei mostrar no do "jogo da memória".

(22) (F. e T. escolhem brincar com o jogo "spaguetti". Após escolherem os pratos, F. diz):

126. (F.) Pronto, vamos fazer
uma salada no macarrão.

Agora eu vou jogar o dado.

Quem começa? eu ou você?

127. (T.) S.I.

128. (F.) Quem?

129. (T.) S.I.

130. (F.) Assim eu não
entendo.

131. (T.) é, é.

132. (F.) É o quê?

133. (T.) é.

134. (F.) Eu ou você?

135. (T.) é.

136. (F.) T., é o quê?

137. (T.) é, é

138. (F.) Você não vai
falar?

139. (T.) é, é, é, é.

140. (F.) é, é quem?

141. (T.) é.

142. (F.) eu?

143. (T.) é, é
eu/ti.

144. (F.) eu? ou você?
qual dos dois?
quem começa?

145. (T.) (aponta para
si).

146. (F.) Como é que a
gente diz que é a gente?

Sou eu! Não é.

147. (T.) é.

148. (F.) Então, porque você
não fala?

149. (T.) eti.

(S₁₄ 3:10.8)

O uso do *eu*, pela criança, para referir-se a si mesmo, é algo que aparece de modo ainda primitivo na linguagem de T. Observou-se este uso em formas como "eu éo x" (eu quero x). Porém, a forma isolada que é veiculada nos próximos episódios parece ser apenas parcialmente analisada, já que se tem a impressão de que o uso do "eu" se dá como uma incorporação/reposição de um fragmento fortemente vinculado à situação de jogo.

Observando outras sessões próximas a esta, verificou-se uma ocorrência na fala da F. /91/ - em 23 abaixo - muito parecida com a usada por T. em /143/. Apresento o episódio, para mostrar tal ocorrência. Trata-se de uma situação em que se jogava "cai-não-cai". Observe-se principalmente o trecho grifado.

(23) (F. e Criança jogam o jogo "cai-não-cai").

87. (F.) Quem que começa?

88. (T.) S.I.

89. (F.) Ah.

90. (T.) ó.

91. (F.) Eu ou tu?

92. (T.) éu.

93. (F.) É o quê? Quem que
começa? Você?

94. (T.) é.

(S₁₂ 3; 10. 4)

Por outro lado, a ocorrência /92/, acima, parece-me exemplar no sentido de mostrar a instabilidade presente neste segmento. Note-se que "éu" é muito parecido, foneticamente com "é", "éo" (quero), "éu" (quero), freqüentemente empregadas por T., neste momento do processo, para referir, de certo modo, à sua discordância com alguma coisa, ou seu desejo de algo.

Isto justifica, talvez, o fato da F. não ter reconhecido "éu" como "eu" e tê-lo interpretado como "é", Este segmento ganha, contudo, sentido e função no diálogo.

Numa outra situação, muito semelhante do ponto de vista discursivo à (23), a questão que se coloca é "Quem começa?". T., após uma série de "é" reiteradamente interpretadas pela F. como fazendo parte de um enunciado do tipo "é x", diz: "eu ti". Há que se pensar se /143/, acima ("eu ti"), não é produto de um processo de especularidade diferida, repostado aqui por sua relação com o enunciado da F. (texto) e com a situação vivida (co-texto)¹⁸.

Devido à sua indiferenciação, parece, mesmo, que "eu ti" seria, como diz de LEMOS (1992: 129), produto de uma relação, cujo efeito "é de ordem puramente lingüística e vem dado pelas relações de natureza textual estabelecidas pela criança no domínio particular do discurso do adulto".

O episódio em (24), abaixo, é ilustrativo, mais uma vez, do fenômeno que venho apontando em (22) e (23), e serve, também, para mostrar como /254/, apesar de ser ainda indiferenciado, é captado pela F. como se assim não o fosse.

18. "eu ou tu" conforme enunciado /91/ da F. produzido numa situação semelhante.

(24) (F. e T. jogam jogo da memória)

241. (F.) Você quer jogar
esse?

242. (T.) é.

243. (F.) Então vamos.
Você lembra como é que
joga?

244. (T.) embo.
(lembro)

245. (F.) Lembra?

246. (T.) S.I.

247. (F.) Como é que era?

(começa a enfileirar as figuras)

248. (T.) silêncio

249. (F.) Não era só
enfileirar. Era aqui na
minha frente.
Cadê, como é que é?

Assim. A gente pegava as
peças, né? Como é que é?

250. (T.) S.I.

251. (F.) Você lembra que a
gente virava, assim ó, T.

(faz igual a F.)

252. (T.) silêncio

253. (F.) Aí o que a gente faz?
Tenta achar os pares iguais, uma
vez você, uma vez eu. Vamos fazer
assim. Vamos começar. Quem que
começa?

254. (T.) Eu
(sussurrando)

255. (F.) Então vamos lá.
Vira duas. Vira isso. Agora
procura a outra. Vira esse.
Não tem que olhar. São iguais?

256. (T.) não.

257. (F.) Não, então vamos
procurar, né? Agora é minha
vez.

Ganhei, são iguais.

Agora é você.

(Criança joga)

259. (T.) silêncio

260. (F.) Agora sou eu.

Ah! esse aqui, onde é que
tava?

(criança começa a jogar e pára. Olha para a porta).

261. (T.) silêncio

262. (T.) O Pêpe...

(sussurrando).

263. (F.) Uh?

Que é?

264. (T.) S.I.

265. (F.) Ah?

266. (T.) O Pêpe
aando plo T.

267. (F.) O quê? Fala mais
alto, eu não estou ouvindo.

268. (T.) Mem altinho,
o Pêpe tá aando.

269. (F.) O Pêpe tá chamando
o T.

270. (T.) bem altinho.

271. (F.) bem alto?

272. (T.) Não! Bem
altinho.

273. (F.) Bem baixinho?

274. (T.) é.

275. (F.) Por isso, que eu
não ouvi. Era bem baixinho.

(T. volta a jogar)

276. (T.) silêncio

277. (F.) Não, agora sou eu.

(F. joga)

(Criança joga)

278. (T.) silêncio

279. (F.) Ah! Onde é que
está? É esse? Não! Onde é
que está a minha, você
lembra? E agora?

279. (T.) suspira.

(S₁₄ 3;10.18)

Há vários dados interessantes neste episódio. O primeiro refere-se a /254/ quando a criança usa pela primeira vez *Eu* respondendo a pergunta anterior da F. sobre quem começaria o jogo. É possível dizer que *Eu* está apenas vagamente associado a outros pronomes/nomes, já que à pergunta "Quem?", T. responde com um elemento pronominal, ao

invés de preencher este vazio com qualquer coisa. Pode-se dizer que há uma certa restrição presente aí. Ao mesmo tempo, T. também recorre ao uso do nome próprio para referir-se a si mesmo, como pôde ser visto em /266/.

Conforme pode ser visto em de LEMOS (1989), o uso de "Eu", como aparece em /254/, tem mais uma função de senha na distribuição de papéis do que a indicação de uma provável subjetivação.

Os pronomes pessoais e as flexões de pessoa instanciam a estrutura discursiva, ou seja, eu/tu/ele determinam os papéis discursivos de quem enuncia (eu), de quem é o destinatário dessa enunciação (tu) e daquele que está fora da interação entre as duas primeiras pessoas, i.é, ele/ela.

Segundo de LEMOS (op. cit), a interdependência entre os papéis discursivos instanciados pela primeira, segunda e terceira pessoas reflete o modo de estruturação da própria relação do discurso com o universo referencial que ele instaura, já que a perspectiva tomada pelo locutor diante desse universo é dependente do modo com que ele representa a si e ao outro relativamente a esse universo, bem como ao modo como ele representa a perspectiva de seu interlocutor com relação a este universo e a ele próprio. É nesse sentido que se pode tomar o processo de aquisição dos pronomes pessoais e de flexões como reveladores do processo de subjetivação pela criança.

O segundo dado interessante refere-se aos enunciados em que T. usa "bem altinho" para referir que seu irmão lhe chamava em voz baixa.

Este tipo de fenômeno tem sido estudado por FIGUEIRA¹⁹ (1992/93), que discute a construção pela criança de subsistemas a partir das relações que ela estabelece entre os elementos lingüísticos. Conforme aponta essa autora, a oposição que se constrói entre os elementos pode-se dar por meio de dois recursos, na língua portuguesa. São eles:

a) formas supletivas no léxico, como por exemplo: alto/baixo.

b) marcas morfológicas: abotoar/desabotoar.

No enunciado /268/, observa-se que T. constrói a oposição por um recurso morfológico, apesar de que na forma adulta isto se faz por uma diferença lexical.

Trata-se, porém, de um recurso particular, já que ele usa o *grau* para realizar a antonímia. Pode-se dizer que este fenômeno aponta para uma autonomia, porém relativa, uma vez que revela uma dependência com *alto*, presente na fala

19. Aproveito, aqui, para agradecer a professora Rosa A. Figueira pelos seus comentários acerca deste episódio, quando do exame de qualificação.

anterior da F.

O que se verifica em /268 a 272/ é uma operação sobre a fala do outro, que é diferente da apropriação. Aqui, a operação é determinada pela língua.

Para finalizar a caracterização desse primeiro momento do processo terapêutico de T., apresento o último episódio de "jogo da memória" que ocorreu nesta etapa, aproveitando para chamar a atenção para alguns fatos. O primeiro deles é relativo à questão apontada no início desta discussão sobre como o discurso da F. atravessa o comportamento de T.

O segundo fato para o qual chamo a atenção é, neste episódio, o uso de "otê" (*você*) pela criança, para indicar de quem era a vez de jogar. Anteriormente, fez-se menção ao uso do "Eu". Como poderá ser visto, o emprego de "otê", aqui, tem as mesmas características do emprego da palavra *Eu*, ou seja, funciona mais como uma senha de distribuição de papéis do que como evidência de um conhecimento lingüístico já construído. Apesar disto, não deixa, em última análise, de ser indicativo de um processo de oposição - *eu-você* -, que deverá concretizar-se ao longo de um percurso.

Pode-se também observar, no episódio abaixo, a presença aqui e ali de uma certa instabilidade nas flexões verbais de pessoa. Não seria necessário dizer, que elas são indicativas das primeiras relações que começam a se estabelecer entre o sujeito e o verbo.

Infelizmente, nesta sessão, aconteceu um problema técnico, que só foi percebido no momento da transcrição, isto é, não houve gravação de alguns trechos. Apesar disto, o material disponível é suficiente para o que se pretende.

(26) (T. entra na sala de terapia e escolhe brincar com o "jogo da memória").

1. (F.) Você viu que esse é diferente, T.?

(...)

4. (F.) Esse é grande²⁰ heim T.? Você lembra como joga?

5. (T.) Silêncio

6. (F.) Vamos escolher só alguns, vamos? Só uns assim, ó. Vamos virar todos prá cá. Deixe esse aqui igual a esse, vamos deixar ali. Agora esse é igual a esse. Vamos ver os iguais.

20. Grande em número de peças.

(criança pega uma figura)

7. (T.) Silêncio

8. (F.) Esse aí é igual
a qual? Temos que achar.
Aqui, ó, aqui cachorro.

9. (F.) Coruja, você conhece?
Coruja, T.? Conhece? (enquanto
pega outra peça)

10. (T.) S.I.

11. (F.) Eu não estou ouvindo.

12. (T.) Unhete.
(conhece)

13. (F.) Ah conhece! A coruja
fica acordada de noite, né?

14. (T.) é

(criança pega figuras diferentes)

15. (F.) Não é assim. Esses
são iguais T.? Não são. Tem
que achar o igual! Cadê.

16. (T.) Silêncio

17. (F.) ò, tá aqui ó.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

18. (T.) Silêncio. (T.
dá uma figura a F.)

19. (F.) Mais um igual?
Então vamos achar. Aqui, ó,
oito.

20. (T.) Silêncio (T. dá
mais uma figura à F.)

21. (F.) Não, esse é muito
parecido. Pronto.
Vamos brincar com esses?

(Em silêncio F. e T. embaralham e enfileiram as figuras)

22. (F.) Assim! Quem começa?

Ah?

23. (T.) eu.

24. (F.) Você? Senta aí mais
pertinho, então.

(criança joga em silêncio)

25. otê

26. (F.) Sou eu? Mas tem que...

(não gravou).

(quando volta a gravação, F. e T. já haviam jogado algumas
vezes e cada um tinha pares).

27. (F.) Olhe! (F. faz um par).

27. (T.) Silêncio

(criança cria um par que já era dele).

28. (F.) Não. Esse aqui você já ganhou. Tá fora do jogo. Esse é seu, deixa aqui. Vamos continuar o jogo.

29. (T.) Silêncio

(T. quer parear duas peças diferentes)

30. (F.) Não T., têm que ser iguais.

31. (F.) Silêncio

(F. joga e faz o par).

32. (T.) Silêncio. (T. olha para a F.)

33. (F.) Não, você joga agora, eu já joguei.

34. (T.) Silêncio

(T. joga e vira mais de duas peças)

35. (F.) Psiu! Só pode
espiar dois.

(Pára a gravação. Quando volta, F. e T. já terminaram
aquela partida e começam outra).

36. (F.) Vamos jogar. Vamos
embaralhar. Vamos, ajude.

(criança ajuda)

37. (T.) Silêncio

38. (F.) Agora a gente vira.

39. (T.) suspira.

40. (F.) Posso começar? Ah?

41. (T.) óbo (posso)

42. (F.) Posso?

(F. joga)

(T. vira uma peça apenas).

43. (T.) Silêncio

44. (F.) Tire dois, são dois que
você vira.
Vamos ver.
Pode botar aqui de volta.

(F. joga e ganha).

45. (F.) Ganhei.

(T. joga e não faz par)

(F. joga e faz outro par)

46. (F.) Ganhei.

(T. joga e vira apenas uma figura).

47. (F.) Vira aqui, procure
outro. Desvire esse, T.

(T. vira outro).

48. (F.) Não T. Isso!

(F. joga)

(T. joga e vira uma figura)

49. (F.) Esse aqui é igual
a qual T.? Você viu qual eu
tirei?

(T. vira o par).

50. (F.) Então, você não vai
tirar esse? T. esse é igual a
esse. Você ganhou um par.

(T. tem direito a virar outras duas figuras, e o faz,
juntando-as como o fizera anteriormente).

51. (F.) Não, não T., não são
iguais os desenhos. Pegue outro.

52. (T.) Silêncio

53. (F.) São dois que você vira.

Você virou esse, qual é o outro?

54. (T.) Silêncio

55. (F.) Cadê o par desse?

(T. vira a figura).

56. (F.) 1, 2, 3, 4.

Eu ganhei, ó, 1, 2, 3, 4, 5.

E você só tem 4.

57. (F.) O que você quer
fazer?

58. (T.) ete.

59. (F.) Você vai querer
jogar esse?

60. vô.

61. (F.) Então vamos montar.

(S₁₆ 3;11.8)

Com estes dados tentamos evidenciar alguns fenômenos que configuram um certo modo de relação da criança com a linguagem. É possível observar que a participação de T. no diálogo é garantida, basicamente, pela linguagem da F. De início, têm-se por parte da criança um silêncio quase absoluto e algumas ações. Estas são tomadas num discurso, por meio do qual a F. pretende garantir uma certa coerência com uma situação vivenciada, ou seja, no jogo da memória há regras e objetivos e é neste universo que são interpretadas as ações de T.

Por outro lado, pudemos acompanhar o surgimento, na linguagem da criança, de alguns "itens lexicais" característicos da situação do jogo em questão, primeiramente usados apenas pela F. Tentamos mostrar, porém, que o uso inicial de segmentos, como: "inal", "eu", "otê" não refletiam um conhecimento lingüístico e que guardavam uma relação de dependência tanto com o enunciado da F., quanto com a situação em que ocorriam.

Isto significa dizer, portanto, que estes enunciados são instáveis tanto do ponto de vista semântico como sintático e pragmático. Tal fato não impede, contudo, que eles sejam interpretados pela linguagem do terapeuta, ganhando um sentido e fazendo avançar o diálogo.

Usarei, a seguir, um longo episódio, como introdutório da análise, e a discussão do que anteriormente chamei de segundo momento do processo terapêutico de T.

Neste episódio, observaram-se fatos muito interessantes que, clinicamente, podem ser encarados como reveladores de um momento de mudança. Nota-se uma maior participação de T. no diálogo, que começa, inclusive, perguntar mais e contar fatos.

Uma olhada no corpus deste período mostra que estas perguntas são, inicialmente, particulares às situações em que ocorrem. Por exemplo, em jogos em que as cores são importantes, enunciados do tipo "Que cor é x?" são característicos. Já em jogos de encaixe, prevalece "Onde vai x?". Nas situações de jogo da memória predomina "Onde está x?".

Cabe lembrar, porém, que estas perguntas funcionam quase sempre como parte integrante da atividade e foram introduzidas e reiteradamente emitidas pela F. com o intuito, ao que me parece, de manter a atenção de T. e de lhe deixar claro o mecanismo do jogo.

Com o andamento do processo, porém, observa-se que T. começa usar essas formas em situações diferentes das originais. Este fenômeno será apresentado e discutido na medida em que surgir.

Início, então, com (26), abaixo, a apresentação do segundo momento do processo terapêutico de T.

(26) (Criança começa a sessão escolhendo o jogo da memória).

11. (F.) Você lembra como é que é esse?

(T. balança a cabeça afirmativamente)

12. (F.) É o jogo da memória
Aqui ó. (mostrando as figuras)

13. (T.) Ó.

14. (F.) Ó, separa os iguais.

15. (T.) (suspira).

16. (F.) Onde é que tá o igual da galinha ali?

(T. continua mexendo nas pecinhas)

18. (T.) Silêncio.

19. (F.) O cavalinho.

Borboleta. Coelho.

Olha o coelho aqui.

(T. fica olhando a F. juntar os pares)

(...)

44. (F.) Pronto. E agora

quem começa? Ah T.?

(T. não responde , mas inicia o jogo, fazendo
um par e continua jogando)

45. (F.) T. e eu? não vou

jogar?

(T. mostra os pares para F.)

46. (F.) Ah! São iguais, né!

Mas eu não joguei, e daí?

47. (T.) otê.

48. (F.) Ah?

49. (T.) ó, otê.

50. (F.) Agora sou eu. Então
cada um joga uma vez. Não é
assim?

51. (T.) é atim.

52. (F.) Olha aqui quais são
as figuras que tirei, um coelho
e o rato. Você.

(T. joga mas não deixa F. ver)

53. (T.) Silêncio.

54. (F.) Eu posso ver também?
Uma flor, e o que é isso aqui?

55. (T.) baco.

56. (F.) Ah? Você conhece?

(afirma que sim com a cabeça)

57. (T.) Silêncio.

58. (F.) Borboleta.

59. (T.) é.

60. (F.) Ganhei, viste?

São iguais. Você.

(criança joga e tira a figura do lugar)

61. (T.) Silêncio.

62. (F.) Deixa aqui. Vira
assim, agora o outro.

63. (T.) Onde que tem o
oto?

64. (F.) Onde que tem?, não
sei, a gente vai tentar
descobrir.

65. (T.) a tá oto aqui

66. (F.) É.
Não!, mas não são iguais.
Então coloca de volta.
Agora é minha vez.

(F. e T. continuam jogando)

79. (F.) Olha a rosa! Viu que
é a rosa. A rosa saiu uma vez,
acho que foi aqui, ó. Ah! ganhei.
Tem que prestar atenção. Você agora.

80. (T.) Onde que tem
ota ooleta?

81. (F.) Onde é que tem...
Vamos procurar. A gente tem
que achar outra borboleta.

(...)

(T. tira um par e mostra para F.)

91. (F.) E daí? São iguais T.?

92. (T.) Silêncio.
(afirma com a cabeça)

93. (F.) Ah! Estou vendo que são
iguais. Duas borboletas, não são?

94. (T.) Tão!

(...)

99. (T.) ó, ó.

eti aqui ó.

(T. faz um par)

100. (F.) Duas flores. Iguais.

Isso mesmo, tá certo.

101. (F.) Deu certo. ó, iguais

(T. faz uma par)

Dois ratinhos. Você.

102. (T.) Ode tem oto

eti aqui?

103. (F.) Vamo procurar.

Não deu?

104. (T.) óia tem oto.

105. (F.) Achaste outro? São

iguais?

106. (T.) É.

107. (F.) São os patinhos.

108. (T.) É.

(S₁₇ 4; 0, 12)

Em /63/, /80/ e /102/, acima, verifica-se um exemplo de reciprocidade que mostra uma alternância de papéis. Não é possível deixar de mencionar, contudo, que no bojo dos enunciados referidos há um processo de especularidade diferida. Confirmação disto são, entre outros, os enunciados da F., a seguir:

(F.) Vamos ver onde tem blusa?

(...)

(F.) Onde é que tá a corôa?

produzidos em situações já mostradas. Porém, anteriormente falou-se em mudança. Que tipo de mudança? É observável uma atividade de reposição de fragmentos do enunciado da F. É nesse sentido que há mudança. É pela reposição que se transforma a participação da criança. Mas o interessante, clinicamente e também do ponto de vista das hipóteses em aquisição de linguagem, é que se a participação da criança sofre um deslocamento, a criança continua a ser falada pelo outro na medida em que a reposição se faz sem substituições. Os fragmentos estão ainda cristalizados à situação em que ocorrem, e é isto que justifica a inadequação presente em

65, que reapresento abaixo:

63. (T.) Onde que tem o
oto?

64. (F.) Onde que tem?

Não sei, a gente vai
tentar descobrir.

65. (T.) a tá oto aqui.

66. (F.) É?

Não! mas não são iguais!

(idem)

Como pode ser visto, (65) é indicativo de que a reposição de T. deste enunciado não se deu de forma analisada, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de ele usá-lo de modo co-referencial, como ele o fez. A reposição de "a tá oto aqui" reflete a sua relação com o "co-texto" em que foi anteriormente produzido pela F.

Outro dado que parece ser significativo para este momento da discussão é o que apresento a seguir. Ao se apontar para um certo deslocamento no modo em que T. participa do diálogo, parece-me interessante mostrar um episódio de narrativa que aparece já na sessão seguinte à

anteriormente mencionada.

No capítulo anterior, já fiz menção às particularidades do discurso narrativo e à necessidade por ele imposta de um deslocamento, uma vez que na posição de narrador, o locutor deve abandonar a primeira pessoa para assumir a terceira pessoa, que é externa ao universo do narrador.

Veja-se o episódio em (27):

(27) (F. e T. iniciando a sessão e T. quer ouvir sua voz no gravador, F. então pede para ele contar algumas coisas, até que se tem:)

37. (F.) E a sua mãe, o que ela
fez ontem?

38. (T.) minha mãe?

39. (F.) É.

(T. mexe no fio)

40. (T.) inha mãe?

41. (F.) Não pode mexer aqui
no fio, senão estraga.

42. (F.) Ah, o que ela fez?

(F. mostra como segurar o microfone)

43. (T.) inha mãe aba...
inha mãe ei...
minha mãe pateu...
minha mãe pateu u...

44. (F.) Bateu no F.

45. (T.) Não, mentia.

46. (F.) Ah? Mentira.

47. (T.) Minha mãe pateu
o opioni... dai tua o
éti.

48. (F.) Ah? Tua mãe bateu
o quê?

49. (T.) upio... S.I.

(S₁₈ 4; 0.16)

Este episódio mostra a primeira vez em que T. faz um relato possível de compreensão por parte do ouvinte. Como já disse no capítulo anterior, os relatos se mostravam tão

instáveis em todos os níveis lingüísticos que soavam como praticamente ininteligíveis aos ouvidos da F.

(27) acima, apesar de configurar um relato, não pode ser identificado como uma narrativa conforme concebida na literatura, mas como um precursor da narrativa ao qual PERRONI (1983/1991) chama de "protonarrativa".

O que se vê, então, é uma tentativa de T. de narrar um fato, porém não foram encontrados em seu discurso marcadores lingüísticos, a não ser o verbo no pretérito perfeito, que caracterizassem o discurso narrativo.

De qualquer modo não podemos negar que /43/, presente em (27), tenha a aparência de uma narrativa. Na verdade, o que se observa neste enunciado é a presença de um recurso muito primitivo: a justaposição - bastante utilizado por T. - que lhe permite avançar no diálogo.

Trata-se de uma seqüência de "frases" que se justapõem e que, implicitamente, parecem revelar uma seqüência de ações.

Tal fato não impede porém, que os enunciados da F., interpretem a fala de T, dando-lhe uma forma de narrativa. Observe-se a seqüência do diálogo em (28), que confirma a afirmação anterior.

(28) (idem ao anterior)

50. (F.) Daí ela empurrou?

Bateu no pio?

51. (T.) Não! não tem pio

52. (F.) Não tem pio. E os
passarinhos do teu pai? Teu
pai dá comida ainda para eles?

53. (T.) Não.

54. (F.) Não tem mais aqueles
pombinhos?

55. (T.) Não.

56. (F.) Não tem? Que que
aconteceu com eles?

57. (T.) ete e...(S.I.)

58. (F.) Ele vendeu?

59. (T.) endeu o u ...
(S.I.)

60. (F.) Ele vendeu os
pombinhos?

ERRATA

- Folha de Rosto - deve-se ler: ...obtenção do título de mestre...
- Pag. 5, § 3, linha 6 - deve-se ler: ...Pereira de Castro, 1985/92, 1992 ...
- Pag. 7, § 5, linha 4 - deve-se ler: ...de Lemos, 1982, 1992...
- Pag. 12, § 3, linha 3 - deve-se ler: ...vygotskyano...
- Pag. 16, § 3, linhas 4 e 5 - deve-se ler: ...presentes em outras situações e que são recontextualizadas...
- Pag. 17, § 2, linha 7 - deve-se ler: ...(1989):68).
- Pag. 19, § 3, linha 3 - deve-se ler: ...”situações dialógicas”...
- Pag. 44, nota nº 7, linha 2 - deve-se ler: ...remeto o leitor a Scarpa...
- Pag. 63, 3ª linha do texto - deve-se ler: ...tipo de problema.
- Pag. 66, § 2, linha 3 - deve-se ler: ...É pelo discurso materno...
- Pag. 67, § 3, linha 1 - deve-se ler: ...até o IPI por meio de um...
- Pag. 73, § 2, linha 5 - deve-se ler: ...”porque era doente”; na ação, davam...
- Pag. 74, 1ª linha do texto - deve-se ler: ...acompanhávamos...
- Pag. 75, § 3, linha 6 - deve-se ler: ...e a S.(2 a, irmão mais novo...)
- Pag. 78, citação, linha 2 - deve-se ler: ...esse é o processo...
- Pag. 83, § 2, linha 5 - deve-se ler: Contudo, o medo de a criança...
- Pag. 98, nota nº 10 - deve-se ler: Para a F. foi fácil reconhecer “ao tem” como “não tem” porque é frequente a criança não realizar a nasalidade quando o segmento não é produto de processo de especularidade.
- Pag. 101, § 1, linha 10 - deve-se ler: ...criança com quase 4 anos...
- Pag. 112, 1ª linha do texto - deve-se ler: ...Já em (11), (12),...
- Pag. 112, § 1, linha 4 - deve-se ler: ...Para fazê-lo, cito a seguir...
- Pag. 121, § 4, linha 1 - deve-se ler: Segundo o depoimento da mãe, sabe-se...
- Pag. 125, § 2, linhas 2 e 3 - deve-se ler: ...mas raramente percebida a ou reconhecida a pelo terapeuta...
- Pag. 146, § 3, linha 4 - deve-se ler: ...irei mostrar no “jogo da memória”.
- Pag. 151, § 1, linha 2 - deve-se ler: ...e tê-lo interpretado como “é”. Este segmento...
- Pag. 171, § 1, linha 1 - deve-se ler: Início, então, com...
- Pag. 179, § 1, linha 5 - deve-se ler: ...que é externa ao universo do narrado.
- Pag. 184, enunciado 146 (F) - deve-se ler: Acho que esse nós...
- Pag. 194, citação, linha 1 - deve-se ler: ...que a substituição não pode...
- Pag. 199, enunciado 32 (F) - deve-se ler: 32 (F) Fritou?
- Pag. 215, § 1, linha 1 - deve-se ler: ...muitas questões que realizei...
- Pag. 215, § 2, linha 4 - deve-se ler: ...estas se configuram mais...
- Pag. 215, § 3, linha 1 - deve-se ler: Na introdução...
- Pag. 215, § 5, linha 3 - deve-se ler: ...desenvolvimento de linguagem é frequentemente...
- Pag. 216, § 2, linha 7 - deve-se ler: ...não chégaram, conseqüentemente, a abordar as...
- Pag. 219, § 4, linha 5 - deve-se ler: ...aquisição de linguagem...

61. (T.) deu.

62. (F.) Pra quem? Pra quem
que ele deu?

(T. começa a mexer no fio do microfone)

(S₁₈ 4. 16)

Ainda sobre a mudança que caracteriza esse segundo momento do processo de T., chamo a atenção para um outro tipo de pergunta, que, pode-se dizer, invade o corpus de T. Trata-se das primeiras perguntas com *por quê?*

Suas características são as mesmas daquelas já apontadas por de LEMOS (1975) e estudadas por PEREIRA de CASTRO (1985/92). A interpretação da F. também não foge ao que já foi amplamente discutido pela última autora: a pergunta da criança tem um efeito sobre o adulto que fornece sempre uma explicação.

(29) é um exemplo do que se acabou de mencionar.

(29) (F. e T. estão brincando com uma fazenda em miniatura e a F. está comentando sobre o touro).

146. (F.) Acho que essa nós vamos
deixar separado, porque ele é brabo e
pode morder os outros bichos. tu não
achas?

147. (T.) Silêncio.

(F. faz outra cerquinha)

148. (F.) Ó T., fiz outra casinha
para o touro.

149. (T.) e eti i ó...
eti inininho?

150. (F.) Que que tem esse
pequenininho?

151. (T.) o ê é tão
inininho eti ai é...
o ê? o ê eti é tão
inininho?

152. (F.) Porque esse aí é uma
cabra, uma cabrinha e esse aqui
é um cavalo. Cavalo é maior que
a cabra.

(...)

155. (T.) onde ete i ete?

156. (F.) Esse touro, nós vamos
deixar aqui vamos?

(concorda com a cabeça)

157. (T.) Silêncio.

158. (F.) Touro grandão, ó T.

159. (T.) o ê o touro
andão? o ê?

160. (F.) Porque o touro é grande
sempre. e ele é brabo.

(S₁₉ 4; 0.23)

Tenho procurado apontar, no relato desse segundo momento, uma transformação no modo de participação da criança no diálogo, garantida basicamente pela reposição de fragmentos que estão ainda cristalizados. Esta reposição, por um lado, permite à criança um deslocamento, mas, por outro, revela o fato de ela ainda ser falada pela linguagem da F.

Isto se evidencia pelo modo como se dá esta reposição. isto é, sem substituição.

Indícios, porém, de que esses enunciados começam a ser submetidos a um processo de segmentação e análise podem ser encontrados no penúltimo episódio de "jogo da memória", ocorrido neste segundo período.

Nele, observa-se o que já apontei no início, o deslocamento e a justaposição de enunciados que antes apareciam sem nenhuma substituição.

É importante chamar a atenção do leitor para o fato de T. estar mostrando também um certo domínio/familiaridade com as regras do jogo já que, pela primeira vez ele se mostra preocupado em, de fato, procurar o "igual". Por outro lado, parece que o interesse pelo "igual" faz com que T. deixe de considerar outros critérios que ele demonstrava dominar como por exemplo, colocar as cartelas com as figuras para cima, ao invés de para baixo, como determina a regra.

Veja-se, então, o episódio em (30).

(30) (F. e T. escolhem os pares. embaralham-nos e montam o jogo. A criança monta o jogo com as figuras voltadas para cima. F. diz):

194. (F.) De cabeça para baixo!

195. (T.) atchim?
(virando a figura)

196. (F.) Isso.

197. (T.) Eti?
(apontando para uma
figura que ficou fora)

198. (F.) Esse passa para
a fila aqui.

(...)

201. (F.) Aqui. Quem começa?

202. (T.) otê.

203. (F.) Eu começo. Vamos ver.
Tem que prestar atenção.

(F. joga)

204. (F.) Sua vez.

205. (T.) Não tei au eu
apa.

206. (F.) Abre qual você quiser.

207. (T.) Silêncio.
(olhando para as peças)

208. (F.) Qualquer um.
Escolhe.

(Criança abre vários e tira do lugar)

209. (T.) Onde itá oto
aí?

210. (F.) Pois é, se você mexeu
em tudo, agora é difícil de achar.
T./ T./ Olha prá mim. não era assim
que a gente jogava!

211. (T.) Adê oto eti?

212. (F.) Tem que esperar a sua vez.

(...)

213. (T.) Não tein ai i
o eti?

214. (F.) É só procurar. Mas cada um na sua vez, T.

(...)

223. (F.) Uma abelha e um esquilo. Agora é você.

224. (T.) Onde itá o
oto...?

225. (F.) Não sei. nós vamos procurar. Abra qual que você quiser.

226. (T.) Esse.

227. (F.) Que que tem esse?

228. (T.) Não. não. É
ial.

229. (F.) São iguais, isso
mesmo!

(...)

232. (F.) Ó ganhei! Agora
é você.

233. (T.) Onde itá o oto
eti?

234. (F.) Vamos procurar.
Abra outro.

235. (T.) Eu abo eti? Eu
abo eti?

236. (F.) Que que tem esse?

237. (T.) Não! eu abo
eti/ eu abo eti aí?

238. (F.) Que que você está
querendo me dizer? É um peri-
quito e um passarinho. são

diferentes.

(...)

250. (T.) ió/ e i tein
aqui?

251. (F.) A galinha, o gaio
e o pintinho.

252. (T.) o pintinho, o
aio e ainha.

253. (F.) Isso mesmo!

254. (T.) i tem u pinti-
nho oia.

255. (F.) São iguais. Você
ganhou, muito bem, agora é
minha vez.

(S₁₉ 4; 0.23)

Parece conveniente iniciar a discussão deste episódio pelo enunciado /205/. "Não tei au eu apa". Trata-se de um enunciado que não reflete apenas uma "reposição", mas também um processo de "substituição". Em nenhum momento este

enunciado foi dito pela fonoaudióloga desta forma. mas foi mostrado, ao longo deste estudo, o surgimento dos segmentos/fragmentos que o compõem. Se não se estivesse analisando um percurso, jamais se poderia dizer que /205/ é, provavelmente, uma junção/composição de "não sei x" + "qual é x?"

O mesmo se pode dizer de /213/ "Não tein ai i o eti?" que parece vir de "não tem x" + "qual é x?". Ao se observar /205/ e /213/, pode-se supor que algo além da substituição se manifesta. Ocorrem nestes enunciados "tei" e "tein", que podem ser indicativos de uma "relação de natureza metafórica" conforme de LEMOS (1992:130).

Note-se que /205/ e /213/ parecem refletir operações de substituições sobre enunciados precedentes do tipo "Não sei x" e "Não tem x". No entanto há que se apontar, que essa substituição indica, ainda, uma compreensão parcial desses enunciados por parte da criança, o que justifica o "erro" presente em /213/, no qual a criança parece usar "tem" (tein) ao invés de "sei" (tei).

Diz de LEMOS:

"Isso demonstra que a substituição não pode ser interpretada simplesmente como processo de análise. A partir da resignificação do termo manifesto e do latente, da cadeia manifesta e da latente, sucessivos à cada substituição, ganha significado o lugar vazio, conseqüente à análise".

(op cit: 131)

Isto, porém, não impede de dizer que uma outra mudança

está-se evidenciando.

Note-se, no entanto, que ainda persistem formas que denotam uma reposição sem substituição conforme pode ser visto nos enunciados /209/, /211/, /224/, /233/, entre outros.

Tal fato nos indica, então, que o processo de construção da linguagem não é homogêneo e nem linear, e o que se vê são momentos de maior dependência, alternando-se com momentos de menor dependência.

Como argumento a favor, no sentido de confirmar essa outra mudança a que me referi acima, apresento o episódio (31). Nele, observa-se a primeira vez que "inal" (igual) ocorre numa situação onde não se está jogando. Até então, observa-se o uso do "inal" sempre relacionado à regra de jogo, o que evidenciava um uso "cristalizado". Em (31) tem-se uma narrativa, T., então, faz um comentário sobre a vara de pescar de seu pai. Observe-se o episódio:

(31) (Tp. e T. estão brincando de pescaria, quando F. remete-se a uma situação contada por T. sobre uma pescaria realizada por seu pai).

70. (F.) E você comeu o peixe
que seu pai pescou?

71. (T.) omi.

72. (F.) Quem que cozinhou?

73. (T.) é/é o pai.

74. (F.) Ele mesmo?

75. (T.) é.

76. (F.) Ele que limpou tudo?

77. (T.) é.

78. (F.) E estava bom. T.?

79. (T.) taba e ele/ ele
tem/ tem uma pala inoal
éta, tó não é inai éta.

80. (F.) É uma vara parecida.

81. (T.) é.

82. (F.) Ah!

83. (T.) e ain/ na e pou
i ininho/ e pou anão/ o
anão é atim.

(mostra com gesto)

84. (F.) O que é desse tamanho?

O peixe?

85. (T.) atim/ atim ete
amanho.

(mostra com gesto)

Aqui se observa T. comentando que seu pai tem uma "vara igual àquela, só que não é igual" ("tem uma pala inoal eta, tó não é inal éta"), já que aquela que estavam usando era pequena e a do pai era grande, conforme pode ser visto em /83/. Porém, diante da instabilidade fonética/fonológica ainda presente na fala de T., a F. não consegue perceber sobre o que a criança está falando no momento do diálogo.

Como já dito, o que me motivou a apresentar este fato é exatamente o deslocamento de um segmento, praticamente preso até então a uma determinada situação, para outra, cujas semelhanças são poucas.

Para concluir a apresentação deste segundo momento do

processo terapêutico de T., vou usar, para minha reflexão, dois episódios, um de narrativa e o último de jogo da memória. A opção por apresentar um episódio de narrativa justifica-se, já que se tem, ao longo deste estudo, tomado a narrativa como um ponto de referência para discutir a relação da criança com a linguagem, em função das características próprias desse tipo de discurso.

Pode-se notar como a repetição da narrativa ao longo das sessões produz seus primeiros efeitos. Tais efeitos, porém, não são garantia de uma "aquisição". É ainda a fonoaudióloga, que, por meio de perguntas garante a estrutura da narrativa, conforme poderá ser observado em (32):

(32) (F. e T. estão vendo livros de história e, ao terminarem, T. solicita a F. que lhe traga uma estória de peixe. Porém, esta não consegue entender o que a criança lhe pede e fica numa tentativa de entendê-la até que T. começa a contar sobre a pescaria do pai).

1. (T.) é toinha te
pete?

2. (F.) Ah. E o que tem esta
estorinha?

3. (T.) não a mim/ e pa

um pete/ apa a/a pai ete

4. (F.) Não estou conseguindo
entender você?

5. (T.) o meu pai/ o meu
éta (pesca) ete (peixe)
tamião atchim.

(indicando com gesto)

6. (F.) O seu pai é desse
tamanho?

7. (T.) não o meu pai.
Ete é um pete ete amanho
atchim.

8. (F.) Pegou um peixe?

9. (T.) é, um pete ete
amanho atchim.

10. (F.) Mas assim grande?

11. (T.) é.

13. (F.) Onde é que ele pescou?

14. é/é um...pio ante
atchim/ um pio nem
antche.

15. (F.) Um rio bem grandão?

16. (T.) é / amanho um
peta.

17. (F.) É! E vocês comeram o
peixe?

18. (T.) comeo.

19. (F.) Comeram!

21. (T.) e o memo e i/
o pepe o edo atchim.

22. (F.) O F. ficou com medo?

23. (T.) é ele/ ele otô
a mão/ otô a mão atchim.

24. (F.) Mas o peixe tava
vivo ainda?

25. (T.) Taba.

26. (F.) Tava? Mas não tava
fora d'água?

27. (T.) aba/ aba o pete.

28. (F.) Ele ficou com medo
dos dentes do peixe?

29. (T.) é.

30. (F.) Mas já tava morto?

31. (T.) ia tava viva i
aí o pai matô ele e o
pai impô e ô é a enti.

32.

(F.) Fritou?

33. (F.) Isso é verdade?

34. (T.) é.

35. (F.) É!

36. (T.) e o irmão D./

irmão D. é um tanto/ um
tanto o pete ete amanho
atchim. um amanho atchim
e o oto amanho atchim e
oto amanho atchim.

37. (F.) Então tinha 3 peixes?

38. (T.) tinha o pete
atchim.

39. (F.) Tinha um peixe desse
tamanho?

40. (T.) é.

41. (F.) Outro desse e outro
desse?

42. (T.) é.

43. (F.) Ah! Foi com o irmão D.
que o teu pai foi?

44. (T.) é.

45. (F.) Então tá bom.

Diferente do episódio em (27) e (28), cujas características lembram uma protonarrativa, este já tem característica de narrativa. Segundo PERRONI (1991), neste momento o papel do adulto é fundamental, já que é a partir de suas perguntas do tipo: Onde?, Como? e Quando? que as estruturas na narrativa podem-se configurar. Note-se que, neste episódio, as perguntas da terapeuta não só garantem a continuidade do relato pela criança como também, lhe permitem dar um sentido a aquilo que a criança está lhe dizendo.

Vim enfatizando até aqui uma mudança na participação de T. no diálogo, garantida pela reposição de fragmentos. O que observo, no entanto, neste episódio de narrativa, é que ele, efetivamente, responde às perguntas feitas pela F., apesar das considerações apontadas acima.

Estas respostas, por sua vez, não se dão por um processo de reposição, e parecem indicar até uma certa "autonomia" discursiva.

Porém, se se retomar o último episódio do jogo da memória, ocorrido duas sessões após este da narrativa, depara-se com enunciados que refletem claramente uma reposição, como /19/ alternando-se com enunciados que parecem menos indeterminados de todos os pontos de vista, como /27/.

Assim, (32) e (33) devem ser tomados como exemplos, no

processo lingüístico de T., da heterogeneidade própria do processo de desenvolvimento da linguagem.

Veja-se agora, o episódio em (33):

(33) (Criança escolhe brincar com o jogo da memória)

1. (F.) É o jogo da memória. Faz tanto tempo que a gente não joga, né?
2. (T.) é.
3. (F.) Vamos brincar com esse.
4. (T.) vamo.
5. (F.) Então vamos.
6. (T.) atchim?
(arrumando as peças)
7. (F.) É.
8. (F.) Dessa vez você começa, tá bom?

9. (T.) bom.

10. (F.) Então começa.

11. (T.) ó.

12. (F.) Não! Vamos deixar aqui,
vire outra.

13. (T.) ói.

14. (F.) Vire então, vamos ver
se é.

15. (T.) é!

16. (F.) Puxa! Que sorte! ganhou
de primeira? Vamos ver! Não. Você.

17. (T.) éta.

18. (F.) Tá, qual é a outra?

19. (T.) i ete i ao é?

20. (F.) Não sei, vamos ver.

21. (T.) é, atchim ó.

22. (F.) T., você ganhou de novo?

Ah! Você tá com muita sorte.

ó eu não ganhei.

23. (T.) anhei.

24. (F.) Não, deixe aqui. tem
que ser dois iguais. Cadê o outro?

25. (T.) é.

26. (F.) Vamos ver.

27. (T.) é uma mão de
homem.

28. (F.) Então não é igual.

29. (T.) é.

30. (F.) Você.

31. (T.) uma fô... ele é

32. (F.) Deixa eu ver o que
que é esse.

33. (T.) eu tei...
aí eu tei o nome
ete/ é o ueio.

34. (F.) Ah! É um coelho?

35. (T.) é.

36. (F.) Então tá!
Ah! Ganhei, esse é meu.

37. (T.) eti.

38. (T.) Não! Eu éo vê
Eti é uma bola?

39. (F.) Esse é uma bola.

40. (T.) eti amem é uma
bola.

41. (F.) É são iguais.

(S₂₇ 4; 3.9)

Antes de passar à discussão do terceiro momento do processo terapêutico de T., é necessário que se mencionem algumas intercorrências que não devem ser omitidas.

A primeira delas diz respeito à extensão do tempo de trabalho desenvolvido. No primeiro e segundo momentos, o corpus analisado era constituído, em média, por quinze sessões de terapia cada um. Já no terceiro momento, em virtude da desistência do tratamento, pôde-se contar para análise com apenas cinco sessões com a criança e uma com a mãe.

A outra é que, entre o segundo e o terceiro momento, houve a troca da fonoaudióloga, em função do término do ano letivo e conseqüente formatura da primeira fonoaudióloga. Porém, apesar de se saber no que essa troca implica, principalmente para a relação terapeuta/paciente, acredito que tal fato não alterou efetivamente o processo de desenvolvimento de linguagem que a criança vinha percorrendo. O próprio percurso realizado anteriormente dava uma certa garantia de que T. conseguiria adequar-se às novas condições de interação.

Se for lembrado como T. se colocava inicialmente no diálogo, uma criança muito silenciosa e com uma forte dependência da linguagem da F., recorda-se, também, que era esta que, num desdobramento de vozes, fazia o papel dela própria e o de T. Neste terceiro momento, porém, o que se observou é uma criança participante, mostrando até mesmo, a possibilidade de falar pela F. conforme pode ser visto no episódio (34):

(34) (F. e T. estão brincando com carrinhos e posto de gasolina, T. está fazendo de conta que lava um carro).

75. (T.) lafô u carro,
auô o carro.

76. (F.) Posso lavar o meu?

77. (T.) mai/mai/mai nu
é talatê (trazer) tois
carro, tem qui talatê
um, a polquê? (sabe
porquê?)

78. (F.) Ah.

79. Polquê/polquê/poiquê
eu tenho/tenhu/mai meu
pai tem um carro.

(S₂₉ 4; 7.8d)

/77/ a /79/ ilustram um momento em que se observa na fala de T. a realização de dois procedimentos, a pergunta e a resposta. Se se retornar ao exemplo (29), enunciados /151/ e /159/, que foram apresentados para mostrar o início do uso pela criança do *por quê?*, pode-se observar que, nestes

episódios. T. se coloca na posição de quem pergunta a partir da reposição de fragmentos do discurso da fonoaudióloga.

Em /77/ a /79/, a peculiaridade do enunciado está no fato de T. assumir tanto o papel de quem pergunta como o de quem responde. Neste episódio, a criança realiza uma reversão de papéis, solicitando/explicando fenômenos de sua própria atividade.

Esta possibilidade é, sem dúvida, efeito de um processo, mas não é garantia de uma aquisição. Como pode ser visto, esse tipo de enunciado traz implícita uma relação entre dois termos, do tipo *x porque y*. Note-se, contudo, que embora pareça haver uma relação entre os episódios /77/ e /79/, na verdade, /79/ não pode efetivamente ser considerado justificativa para /77/, ou seja, que F. tenha que trazer apenas um carrinho, porque o pai de T. tem apenas um carro.

Outro fato que corrobora essa cautela, pode ser observado em (35), abaixo. Neste, verifica-se claramente que o enunciado *x porque y*, produzido por T., é a reposição de uma advertência da mãe em situações que ele mexia com sabão.

(35) (F. e T. estão brincando de fazer bolhinhas de sabão),

198. (T.) não podi mexê um apãu (sabão) a ulquê tói
(doi) u oio (olho).

Não se pode negar, por um lado, que o uso do *porquê* no episódio acima é bastante diferente do que se mostrou anteriormente, e que /198/ parece ser mais complexo sob todos os pontos de vista. Por outro lado, parece também que estes enunciados estão longe de serem indicativos de um "conhecimento lingüístico".

Pretende-se dizer, com isso, que apesar de uma notável evolução no processo de T., ainda convivem juntos fenômenos característicos dos momentos iniciais e de momentos posteriores do processo de desenvolvimento de linguagem²¹.

Ao longo desta análise, foram mostrados, também, outros elementos que revelam mudanças na relação da criança com a linguagem. Fizeram-se algumas observações sobre o uso de pronomes pessoais, bem como a elaboração de narrativas.

Parece-me importante mostrar alguns exemplos do uso de pronomes e como T. já estrutura a narrativa também de um modo bem mais independente do que mostrado anteriormente.

Vejam-se, então, os episódios abaixo:

(36) (Aqui a criança está contando para F. que ganhou um carrinho da avó).

21. Fato este que não deve ser entendido como particular aos casos de R.D.L. mas, como característico do próprio processo de desenvolvimento de linguagem.

194. (T.) eu cânhei um
carrinhu tá minha fô i/i
u pai compô um carrinhu
pu S.

(S₂₉ 4; 7.8)

(37) (T. e F. estão desenhando no quadro negro. F. desenhou um pato, e T. lhe pergunta sobre a mão do pato).

331. (T.) i a mão?

332. (F.) Ele só tem pé.

333. (T.) (en)tão eu
quele fatê (fazer) u
patu.

334. (F.) Então faz!

(criança desenha)

335. (T.) ói.

336. (F.) silêncio.

337. (T.) écola (agora)
fatê u oio (olho)/ aí eu
tô fateno (fazendo) i
nem i eti. cafê (quer
ver)? eu tô (vou) motlá.

(T. pega uma figura no bolso)

338. (T.) óia.

339. (F.) Deixa eu ver.

340. (T.) Eu tô faneno
(fazendo) i nem eti ó.

341. (F.) Ah! Uma arara esse.
Que bonita! De onde você trouxe
essa arara?

342. (T.) eu achei/ eu
achei molhado i taí ouei
(coloquei) tu boltu (no
bolso) i tá tecu (seco).

(S₃₁: 4:7.19)

(36) e (37) são episódios que mostram como T. faz uso dos tempos verbais e de certos marcadores de narrativa, assim como de pronomes pessoais e possessivos, com efeitos bem diversos dos primeiros momentos do seu processo terapêutico.

De fato, o percurso de T. foi revelador de uma mudança na sua relação com a linguagem. De falado pela linguagem do

outro. T. mostra-se, agora, num momento de maior autonomia.

Por outro lado as hesitações, pausas e auto-correções são também indicativos das primeiras análises no seu processo de aquisição de linguagem.

Os exemplos abaixo mostram alguns flagrantes dessas manifestações:

(38) (Criança contando sobre uma ida ao médico).

341. (F.) E o que que tu tinha?

342. (T.) Apê tinha /
tinha paistante/ tinha u
metitu/ u metitu tafa/
uma i etão u omi tava u/
u omi tafa atim/ atim
não podia nenhuma
palava.

343. (F.) Ah! Não podia nem
falar?

(S₃₀⁴; 7.15 d)

(39) (F. e criança estão carimbando).

194. (F.) ó T. a árvore.

195. (T.) mai/mai/mai
tepoi (depois) tepoi
tem (...) pá/pá... ê
fatê i caipiu/ caipiu
a arvi.

196. (F.) Ah! Tem que carpir
a árvore?

(S₃₃ 4; 8.1)

Da mesma forma como se disse anteriormente, aqui também não se pode falar em homogeneidade.

/342/, em (38), mostra-se com tanta fragmentação e descontinuidade, em função mesmo da própria dificuldade imposta pelo discurso narrativo, mas, esta descontinuidade e fragmentação não é observada em /194/, apontado em (36).

Portanto, cabe-me dizer que estes dois enunciados refletem muito bem o desenvolvimento de T. neste momento. Embora ainda esteja presente uma alternância entre maior e menor dependência lingüística, a evolução é flagrante.

CONCLUSÃO

Este estudo é resultado de um longo percurso, que se iniciou, praticamente, no momento em que comecei a atuar na clínica fonoaudiológica.

Neste percurso, ao invés das respostas - aliás muito raras - o que me fascinou e me fez continuar a seguir em frente foram as questões. Questões decorrentes do meu limitado conhecimento teórico, questões impostas pela singularidade - muitas vezes percebida, mas raras vezes entendida - de cada caso acompanhado, questões que se tornavam mais complexas e mais sem respostas na medida em que me distanciava da clínica, na ilusão de que encontraria um porto seguro em outras áreas. Questões que, por sua vez, insistentemente, apontavam a clínica como lugar privilegiado se se pretendesse alguma resposta.

Foi para responder a algumas destas muitas questões, que realizei este estudo que, apesar de ser também produto deste percurso, não deve ser entendido como fim.

Na verdade, o que ele mostra é a sistematização de algumas reflexões, o exercício da análise de alguns dados e a proposição de algumas conclusões, primárias é claro, já que estas configuram mais como portas abertas para outras reflexões, do que, propriamente, como respostas.

No introdução deste trabalho, justifiquei a escolha do foco de investigação, o R.D.L., ao mesmo tempo em que delimitei os objetivos pretendidos.

A partir da análise do processo terapêutico de um caso com queixa de R.D.L., procurei, por um lado, contribuir para a compreensão do trabalho fonoaudiológico com estes casos e, por outro, para a reflexão sobre sua corrente caracterização como "patologia".

Na apresentação do problema tentei evidenciar o reducionismo com que o retardo de desenvolvimento de linguagem e freqüentemente tratado na clínica, sendo visto apenas como manifestação de problemas relativos a outros domínios como o cognitivo, processual ou psico-afetivo.

Este fato ganhou destaque quando apresentei a revisão bibliográfica.

Como pôde ser visto, apesar de a reflexão sobre a clínica fonoaudiológica ter sido sempre atravessada pelos discursos da medicina e da lingüística, as tentativas de caracterização do R.D.L., oriundas de uma ou outra vertente não trouxeram para a área uma reflexão sobre a natureza da linguagem. Tais tentativas não chegaram, conseqüentemente, a abordar as questões epistemológicas implicadas pela adoção de um ou de outro ponto de vista no seu desdobramento na clínica fonoaudiológica.

Finalmente há que se apontar ainda a concepção desenvolvimentista que os trabalhos resenhados deixam entrever. Nestes casos a inserção do fonoaudiólogo na clínica é estreita. Seu único lugar possível é aquele de um técnico que deve levar o paciente a galgar os "patamares de desenvolvimento" que ele ainda não alcançou ou abandonou ou perdeu por razões diversas.

Diante deste quadro e sem perder o horizonte da minha inserção clínica, procurei reformular questões antigas. Estas ganharam nova configuração a partir do meu diálogo com o sócio-interacionismo e com a psicanálise.

Esta reformulação já se encontra, de certo modo, antecipada no primeiro capítulo e vai ganhando formas mais

claras nos capítulos seguintes.

Nesse sentido, primeiramente tentei mostrar a singularidade da clínica fonoaudiológica e a particularidade do R.D.L. que pedia uma interpretação enquanto fenômeno da linguagem.

É nessa tarefa que, a meu ver, pôde-se mostrar - dentro dos limites deste trabalho - a necessidade da adoção de uma hipótese sócio-interacionista em aquisição de linguagem, assim como, o lugar da psicanálise na compreensão do papel da *escuta* na clínica.

Mas, foi pela análise de um caso clínico que pude efetivamente avançar na discussão sobre o R.D.L., sobre algumas das questões relativas à aquisição de linguagem, e ainda, sobre as implicações do fazer e do dizer do fonoaudiólogo.

Do ponto de vista da relação entre o fonoaudiólogo e a família do paciente, procurei mostrar como a história trazida pelos pais sofre, deve sofrer, uma constante ressignificação.

Na medida em que o processo terapêutico prosseguia, novas informações permitiam a reinterpretação da anamnese, da avaliação e da própria terapia de linguagem.

Por meio da discussão sobre o papel da *escuta* na

clínica fonoaudiológica procurei ainda mostrar como estes elementos do processo clínico - anamnese, avaliação e terapia da linguagem - não devem ser mantidos como separados ou estanques.

Ao tomar o diálogo entre fonoaudiólogo e paciente como objeto de análise, foi possível discutir sobre a relação da criança com a linguagem, observando-se aí três momentos distintos.

O primeiro caracterizou-se pela forte dependência da linguagem da criança face a linguagem do adulto. Neste momento, repetindo de LEMOS (1989), pode-se dizer que a criança era falada pelo outro.

No segundo, foi possível observar uma mudança: embora, ainda falado pelo outro, pôde-se mostrar como a participação de T. no diálogo sofre um deslocamento. Essa mudança foi interpretada como mais um passo no sentido de uma transformação na sua relação com a linguagem.

Finalmente o terceiro momento foi aquele em que se pôde reconhecer os primeiros sinais de um caminho para uma certa autonomia lingüístico-discursiva.

Esses fatos não poderia deixar de provocar uma questão: o que responde pelo "sucesso" dos casos de R.D.L. e, mais especificamente, neste que foi o tema da minha reflexão?

Tal pergunta que se impõe como encerramento deste trabalho - o leitor já antecipa - excede em muito os seus limites, mas nos remete a AULAGNIER que tão bem discutiu a questão do *saber* que inclui também o *não-saber*.

Penso que é nessa relação que se encaixa o problema do sucesso/fracasso que, provavelmente, não poderá ser discutido sem que se abram as portas da clínica fonoaudiológica para a noção de transferência.

Mas esta é uma questão que não foi objeto da minha reflexão.

Ainda para finalizar, aponto um caminho que também é parte desta conclusão. Trata-se da necessidade de levar adiante a discussão sobre as questões aqui levantadas sobre as relações entre clínica fonoaudiológica e o sócio-interacionismo em aquisição da linguagem.

Dela devem nascer, a meu ver, elementos para uma teoria da clínica que inclua necessariamente uma hipótese sobre a natureza da linguagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. Speech disorders in childhood. In C. Carterete (ed). Brain Function: speech, language and communication. 2. Los Angeles, Univ. of California Press. 1966.
- _____. Manual de Psiquiatria infantil. São Paulo, Masson, 1983.
- AULAGNIER, R. O Aprendiz de Historiador e o Mestre Feiticeiro. Do discurso Identificante ao Discurso Delirante. São Paulo. Escuta, 1989.
- BLOOM, L. M. One word at a time: The use of single word utterances before syntax. The Hague. Houston. 1973.
- BOWERMAN, M. Semantic factor in the acquisition of rules for world use and sentence construction. In: D.M. Morehead e A. E. Morehead (org.) Normal and Deficient child language. Baltimore. University Park Press. 1976. p. 99-179.
- BROWN, R. A First Language. Cambridge, Mass; Harvard Univ. Press. 1973.
- CHOMSKI, N. Aspects of Theory of Syntax. Cambridge, Mass, MIT Press. 1965.
- CONNEL, P. J. Acquisition of Semantic role by language disorder-ed children:differences between productin and comprehension. Journal of Speech and Hearing Research 29. 1986, p. 366-374.
- D'EPINAY, M. L. CRODDECK: A Doença como Linguagem. Campinas, Pa-pirus. 1988.

- de LEMOS, C. T. G. The Use of Ser and Estar with Particular Reference to child Language Acquisition in Brazilian Portuguese. Tese de doutoramento. Universidade de Edimburgo, 1975.
- _____. Interactional Process and Child Construction of Language. In: W. Deutsch (org): The Child's Construction of language. Londres, Academic Press, 1981b, p. 57-76.
- _____. Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original. Boletim da ABRALIM 3, 1982, p. 97-126
- _____. Interacionismo a Aquisição de Linguagem. D.E.L.T.A., 2,2. 1986, p. 232-248.
- _____. "A Sintaxe do Espelho". In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, 10, 1986, p. 10-15
- _____. Uma abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um Percuro Muitas Questões. 1989. Inédito.
- _____. Los Procesos Metafóricos y metonímicos como Mecanismos de Cambio. Substratum, 1. 1. 1992, p. 121-135.
- _____. Apresentação feita no Seminário do Grupo de Aquisição de Linguagem. IEL - UNICAMP, Campinas, Junho, 1993.(a sair)
- _____. & De CASTRO CAMPOS, M. F. Algumas observações sobre a utilização do Modelo Piagetiano em Recentes Estudos de Aquisição de Linguagem. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 1, 1978, p. 51-63.
- de LEMOS, M. T. G. A Língua que me Falta: Uma análise dos Estudos em Aquisição de Linguagem. Tese de doutoramento. IEL - UNICAMP, 1994.
- FIGUEIRA, R. A. Algumas considerações sobre o Erro como Dado de Eleição nos Estudos de Aquisição de Linguagem pela Criança Normal. In: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. CEAAL-PUC-RS, 1981, p. 131-141.
- _____. A Aquisição dos Verbos Pré-fixados por DES. O Erro como Reflexo de Processos Reorganizacionais. MIMEO, IEL-UNICAMP, 1992.
- FRIEDMANN, P. P. & CARPENTER, R. L. Semantic relations used by normal and language - impaired children at stage I. Journal of Speech and Hearing Research 19, 1976, p. 784-795.
- FREUD, S. Recomendações aos Médicos que exercem a Psicicanálise" In: Das Obras Completas de S. Freud, vol. IXX. Rio de Janeiro. Imago. 1974.

- GALLAGHER, T. M. & DARNTON, B. A. Conversational aspects of the speech of language - disordered children: revision behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 1978, p. 118-135.
- GARCIA, R. Introdução à Metapsicologia Freudiana (1). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1991.
- GEBARA, S.M.S. Entonação e Processos Dialógicos. Inédito, s.d.
- _____. The Development of Intonation and Dialogue Processes in Two Brazilian Children. Tese de Doutorado, Londres, School of Oriental and African Studies, 1984.
- GRIMM, H. Developmental Dysphasia: new theoretical perspectives and empirical results. *The German Journal of Psychology*, 11, 1, 1987, p. 8-22.
- GRIMM, H. & WEINERT, S. Is the syntax development of dysphasic children deviant and why? New findings to an old questions. *Journal of Speech and Hearing Research* 33, 1990, p. 220-228.
- INHELDER, B. Cognitive development and its contribution to the diagnosis of some phenomena of mental deficiency. *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 1966, p. 299-319.
- INGRAM, T.T.S. The classification of speech and language disorders in young children. *Clinics in Developmental Medicine*, 43, 1986, p. 13-32.
- INGRAM, D. & MOREHEAD, D. The development of base syntax in normal and linguistically deviant children. *Journal of Speech and Hearing Research* 16, 1973, p. 330-352.
- JERUSALINSKY, A. & Col. Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. Hablar un niño In: Escritos de la infancia. Publicacion de F.E.P.I., Buenos Aires, 1993.
- JOHNSTON, J.R. Specific language disorders in the child. In: Lass, N.J. et all (org) Handbook of Speech Language Pathology and Audiology. B.C. Toronto, Decker Inc., 1988.
- KARMILLOF - SMITH, A. From meta processes to consciens acess: Evidence from children metalinguistis and repair data. *Cognition*, 23, 1986, p.95-147.
- LAUNNAY C. & BOREL-MAISONNY, S. Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância. São Paulo, Roca, 1986.
- LEE, R.F. & ASHMORE, L. L. Receptive and expressive Wh - Question performance by language -delayed children. *Journal of Communication disorders* 16, 1983, p. 99-109.

- LEONARD, L. What is deviant language? *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 1972, p. 427-446.
- _____. Conversational Replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 29, 1986, p. 114-119.
- LEONARD, L.; BOLDERS, J. & MILLER, J. An examination of the semantic relation reflected in the language usage of normal and language Disorderd Children. *Journal of Speech and Hearing Research* 19, 1976, p. 371-392
- LEONARD, L. SABRADINI, L. LEONARD, J.; VOLTERRA, V. Specific Language impairment in children: A cross - linguistic study. *Brain and Language* 32, 1987, p. 233-252.
- LEONARD, L. B. Language Impairment in children. *Merril-Palmer Quarterly*, 25, 1979, p. 205-232.
- LIER, M. F. de A. A Constituição do Interlocutor Vocal. Tese de Mestrado, São Paulo, PUC-SP, 1983.
- LIER DE VITTO, M. F. Monólogos Infantis: O Delírio da Língua. Tese de Doutorado, Campinas, IEL - UNICAMP, 1994.
- LILES, B. & WATT, J. On the meaning of "language delay". *Folia Phoniatria* 36, 1984, p. 40-48.
- LOW, A. & CAMPBELL, R. Temporal Discrimination in aphasoid and normal children. *Journal of Speech and Hearing Research* 8, 1965, p. 313-314.
- MANNONI, M. A Criança Retardada e a Mãe. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- MELINE, T. & MELINE N. Facing a communicative obstacle: pragmatics of language - impaired children. Preceptual and motor skills. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 56, 1983 p. 469-470.
- MENYUK, P. Comparison of grammar of children with functionaly deviant and normal speech. *Journal of Speech and Hearing Research* 7, 1964, p. 109-121.
- McREYNOLDS, L. Operant condictioning for investigating speech sound discrimination in aphasia children. *Journal of Speech and Hearing Research* 9, 1986, p. 519-528.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. Entre Aquele(a) que diz sim e Aquele(a) que diz não: Questões sobre a negação na construção da linguagem, 1991. Inédito.
- _____. Aprendendo a Argumentar: Um momento na Construção da Linguagem. Campinas, ed. Unicamp, 1985/92.

- _____. Apresentação feita no Seminário do Grupo de Aquisição de Linguagem do IEL - UNICAMP, Campinas, junho, 1993. (a sair)
- PERELLÓ, J. Perturbaciones del lenguaje. Barcelona, Científico-Médica, 1978, Barcelona.
- PETERS, A. The Units of Language Acquisition. New York. Cambridge University Press, 1983.
- REICHSTEIN, J. Auditory threshold consistency in differential diagnosis of aphasia in children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 29, 1964, p. 147-155.
- RICE, M. L. Contemporary accounts of the cognition/language relationship: implications for speech - language clinicians. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 1983, p. 347-359.
- RUBINO, R. Representando o Interlocutor no Período Pré-Linguístico. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC-SP, 1989.
- SCARPA, S. M. Filler-sounds e guardadores de lugar: som e sintaxe. D. L. - IEL - UNICAMP (versão preliminar), 1983.
- _____. Apresentação feita no Seminário do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL - UNICAMP, Campinas, junho, 1993 (a sair).
- TALLAL, P. Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1976, p. 561-571.
- TALLAL, P.; STARK, R.; KALLMAN, C. & MELLITS, D. A reexamination of some nonverbal perceptual abilities of language impaired and normal children as a function of age and sensory modality. *Journal of Speech and Hearing Research* 24, 1981, p. 351-357.
- VOGT, C. Linguagem, pragmática e ideologia. São Paulo, Hucitec, 1989.
- WARREN, S. F. & KAISER, A. F. Incidental language teaching: a critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51, 1986, p. 291-299.
- WEINER, PS (1986). The study of childhood language disorders; nineteenth century perspectives. *Journal of Communicative Disorders* 19, 1986, p. 1-47.

ERRATA

- Folha de Rosto - deve-se ler: ...obtenção do título de mestre...
- Pag. 5, § 3, linha 6 - deve-se ler: ...Pereira de Castro, 1985/92, 1992 ...
- Pag. 7, § 5, linha 4 - deve-se ler: ...de Lemos, 1982, 1992...
- Pag. 12, § 3, linha 3 - deve-se ler: ...vygotskyano...
- Pag. 16, § 3, linhas 4 e 5 - deve-se ler: ...presentes em outras situações e que são recontextualizadas...
- Pag. 17, § 2, linha 7 - deve-se ler: ...(1989:68).
- Pag. 19, § 3, linha 3 - deve-se ler: ..."situações dialógicas"...
- Pag. 44, nota nº 7, linha 2 - deve-se ler: ...remeto o leitor a Scarpa...
- Pag. 63, 3ª linha do texto - deve-se ler: ...tipo de problema.
- Pag. 66, § 2, linha 3 - deve-se ler: ...É pelo discurso materno...
- Pag. 67, § 3, linha 1 - deve-se ler: ...até o IPF por meio de um...
- Pag. 73, § 2, linha 5 - deve-se ler: ..."porque era doente"; na ação, davam...
- Pag. 74, 1ª linha do texto - deve-se ler: ...acompanhávamos...
- Pag. 75, § 3, linha 6 - deve-se ler: ...e a S.(2 a, irmão mais novo...)
- Pag. 78, citação, linha 2 - deve-se ler: ...esse é o processo...
- Pag. 83, § 2, linha 5 - deve-se ler: Contudo, o medo de a criança...
- Pag. 98, nota nº 10 - deve-se ler: Para a F. foi fácil reconhecer "ao tem" como "não tem" porque é frequente a criança não realizar a nasalidade quando o segmento não é produto de processo de especularidade.
- Pag. 101, § 1, linha 10 - deve-se ler: ...criança com quase 4 anos...
- Pag. 112, 1ª linha do texto - deve-se ler: ...Já em (11), (12),...
- Pag. 112, § 1, linha 4 - deve-se ler: ...Para fazê-lo, cito a seguir...
- Pag. 121, § 4, linha 1 - deve-se ler: Segundo o depoimento da mãe, sabe-se...
- Pag. 125, § 2, linhas 2 e 3 - deve-se ler: ...mas raramente percebida a ou reconhecida a pelo terapeuta...
- Pag. 146, § 3, linha 4 - deve-se ler: ...irei mostrar no "jogo da memória".
- Pag. 151, § 1, linha 2 - deve-se ler: ...e tê-lo interpretado como "é"; Este segmento...
- Pag. 171, § 1, linha 1 - deve-se ler: Início, então, com...
- Pag. 179, § 1, linha 5 - deve-se ler: ...que é externa ao universo do narrado.
- Pag. 184, enunciado 146 (F) - deve-se ler: Acho que esse nós...
- Pag. 194, citação, linha 1 - deve-se ler: ...que a substituição não pode...
- Pag. 199, enunciado 32 (F) - deve-se ler: 32 (F) Fritou?
- Pag. 215, § 1, linha 1 - deve-se ler: ...muitas questões que realizei...
- Pag. 215, § 2, linha 4 - deve-se ler: ...estas se configuram mais...
- Pag. 215, § 3, linha 1 - deve-se ler: Na introdução...
- Pag. 215, § 5, linha 3 - deve-se ler: ...desenvolvimento de linguagem é frequentemente...
- Pag. 216, § 2, linha 7 - deve-se ler: ...não chégaram, conseqüentemente, a abordar as...
- Pag. 219, § 4, linha 5 - deve-se ler: ...aquisição de linguagem...