

O LUGAR DO OUTRO NAS TEORIAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*

Conceição Aparecida Costa Azenha**

RESUMO

De modo geral, as teorias de aquisição da linguagem concordam que a criança só passa a ser falante por estar exposta às falas de um *outro*. Contudo, não é certo que esse *outro* tenha para as diversas teorias um valor heurístico. Refletir sobre o lugar do outro nas teorias sobre aquisição da linguagem é o caminho deste artigo, e a linha teórica privilegiada é aquela que considera a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação. Tributária do encontro dos trabalhos lingüísticos de Cláudia de Lemos com a psicanálise, essa abordagem permite *escutar o sujeito* nas vias de ser um falante, como os casos de Victor do Aveyron (um clássico) e Mari (hodiernamente) trazidos no final deste artigo. Esses casos enigmáticos interrogam insistentemente as teorias de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; outro/outro; psicanálise; processo de subjetivação.

INTRODUÇÃO

A clínica psicanalítica desenvolvida dentro da instituição escolar,¹ bem como o estudo sobre a conexão entre psicanálise e educação têm sido minhas fontes de constantes indagações. Uma dessas diz respeito à aquisição da língua(linguagem) oral e escrita. Como conceber a mudança de um ser que nasce não falante e torna-se falante? As teorias lingüísticas e a psicanálise têm me ajudado a compreender o que está em jogo nesse processo.

* Artigo recebido em 11/7/2005 e aprovado em 15/9/2005.

** Psicóloga e mestranda em Lingüística no IEL–Unicamp. E-mail: cissazinha@terra.com.br.

Característica da espécie humana, a linguagem permeia todas as atividades da vida do Homem e, por isso mesmo, possibilita às pessoas – mesmo àquelas que não se debruçam sobre as teorias da aquisição de linguagem – formularem questões sobre sua origem e elaborarem prováveis e improváveis respostas a esse respeito.

Partimos de uma constatação: a criança não nasce falante e passa à condição de falante. Há uma mudança. Mas, afinal, por que essa questão desafia-nos a todos? Concordo com Lajonquière quando nos diz que essa questão “faz palpitar espíritos e corações”, porque diz respeito ao ser do homem, à sua suposta origem e “por aquilo que nos causa enquanto [seres] sujeitados ao desejo” (apud BANKS-LEITE, 2000, p. 105).

Tomando contato com algumas teorias sobre a aquisição da linguagem, surgiram muitas questões. Priorizei, em particular, uma delas: qual o papel do outro no processo de aquisição de linguagem, processo pelo qual uma criança pode vir a ser um sujeito falante? Na busca de uma resposta a essa indagação, percebo que há diferenças significativas entre as teorias desenvolvimentistas (como as de Piaget, Vygotsky e seus seguidores), as teorias inatistas (como a de Chomsky e seus seguidores) e as ditas interacionistas (de Lemos e outros).

Apresentar um percurso teórico sobre o papel do outro na aquisição da linguagem nas diferentes linhas teóricas é, entretanto, uma proposta ambiciosa para os limites deste trabalho. Dessa forma, cabe neste espaço apenas situar, de maneira não exaustiva – e, até certo ponto, superficial –, o papel do outro falante em tais correntes teóricas.² O foco aqui pretendido é o de sustentar que o processo de aquisição da linguagem é tributário do Outro,³ linguagem, lugar simbólico.

Antes de prosseguir na direção proposta, cabe esclarecer, ainda que de maneira bastante rápida, as correntes epistemológicas às quais as teorias interacionistas contrapõem-se.

EMPIRISMO, INATISMO, INTERACIONISMO

Há muito tempo, os homens perguntam-se sobre a origem da vida, da inteligência e da linguagem. Durante séculos, a filosofia ofereceu duas respostas a essas perguntas. A primeira ficou conhecida como *inatismo* e a segunda, como *empirismo*. Marilena Chauí (2000) informa-nos que “o inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência

não só os princípios racionais, mas também algumas idéias verdadeiras, que, por isso, são idéias inatas. O empirismo, ao contrário, afirma que a razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas idéias, é adquirida por nós através da experiência”.⁴

Na trilha dessa autora, pode-se perceber que tais correntes despontam na época dos filósofos clássicos. No *inatismo*, o destaque inicial é dado a Platão e Descartes. Francis Bacon, John Locke, George Berkeley e David Hume são representantes do *empirismo*.

Em desacordo com essas duas formas de pensar, Immanuel Kant, um filósofo alemão do século XVIII, propõe uma nova teoria que ficou conhecida como uma verdadeira “revolução copernicana”⁵ em filosofia, nos dizeres de Chauí. Para Kant, a razão é uma estrutura vazia, inata, universal, uma *forma* pura sem conteúdos e *anterior* à experiência. A matéria dos *conteúdos* é que pode ser adquirida na experiência e vem *depois* da razão. Muitos filósofos concordaram com Kant, outros não. No século XIX, Hegel, por exemplo, tece uma crítica a toda a filosofia anterior à sua, “a de não haverem compreendido o que há de mais fundamental e de mais essencial à razão: a razão é histórica” (CHAUÍ, 2000).

Sendo a filosofia a *mãe* de todas as ciências, pode-se perceber que tais correntes influenciaram e influenciam até hoje os diversos campos do saber, entre eles, as teorias lingüísticas. Neste ponto, passamos a abordar algumas delas.

Chomsky (1975), um lingüista da corrente *inatista*, parte da hipótese de que “existe um sistema autônomo de gramática formal que é determinado, em princípio, pela faculdade da linguagem e seus componentes universais” (CORREA, 1999). Em seus *Apontamentos sobre o corpo da linguagem* (2003), Maria Fausta Pereira de Castro nos informa sobre a hipótese internalista de Chomsky: “para esse autor, o estudo da linguagem deve se voltar para um construto mental, que é uma propriedade interna do indivíduo, considerado não como um sujeito singular, mas como um ser/indivíduo de uma espécie” (2003, p. 51). Nessa hipótese teórica, a criança (postulada aqui como um ser *virtual*, ou seja, um indivíduo da espécie humana, uma generalização) seria dotada de um aparato biológico inato para a linguagem, “que conteria os universais lingüísticos, os quais, acionados e aplicados à língua a que a criança seria exposta, lhe permitiram adquiri-la” (LEMOS, 2003, p. 26).

À guisa dessa hipótese, percebe-se que os fenômenos da linguagem têm o mesmo estatuto dos fenômenos biológicos na eleição dos métodos de pesquisa e estudo. Segundo Chomsky (apud PEREIRA DE CASTRO, 2003, p. 77-78),

o cérebro tem um componente – vamos chamá-lo faculdade da linguagem – que é específico para a linguagem e o seu uso. Para cada indivíduo, a faculdade da linguagem tem um estado inicial determinado pela dotação biológica. [...] Estes estados são tão similares (...através das espécies...) que podemos com razão abstrair do estado inicial da faculdade da linguagem uma propriedade comum ao homem.

Nos dizeres de Pereira de Castro (2003), na medida em que Chomsky segue uma hipótese internalista (a faculdade de linguagem está *dentro* do indivíduo), o procedimento metodológico implicado faz necessariamente a exclusão radical da fala do outro nessa teoria.

Por outro lado, a teoria piagetiana comparece na literatura⁶ como uma teoria *interacionista*, ou seja, uma alternativa entre o inatismo e o empirismo. Mas nem por isso o outro tem para essa abordagem um valor heurístico: nela, o sujeito considerado é o epistêmico,⁷ a língua é tomada como *objeto* – um entre outros – de seu conhecimento e o outro comparece como mediador desse processo de aquisição. Na teoria dos estágios, o conhecimento é construído a partir de sucessivas reorganizações (que compreendem assimilação e acomodação). Dessa forma, o sujeito desenvolve-se e percorre de maneira evolutiva e unidirecional os diversos estágios de conhecimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) até chegar às formas de raciocínio mais abstratas. Portanto, a teoria desenvolvimentista de Piaget parte de um ser já constituído para aprender/conhecer a língua(linguagem).

Se destacamos a teoria piagetiana entre as *teorias desenvolvimentistas*, é por que esta assume notadamente⁸ uma referência dominante. Barbel Inhelder nos esclarece o que Piaget pensa sobre a linguagem:

Para Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na “ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos do que o fato lingüístico”; em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental. (INHELDER, 1983, p.170)

Ainda segundo essa autora, há um ponto em comum entre Piaget e Chomsky, qual seja, o de ambos “estarem atacando o mesmo adversário: o empirismo” (INHELDER, 1983, p. 170). Chomsky, no entanto, parece não ver tanta proximidade entre a sua tese e a de Piaget (INHELDER, 1983, p. 177).⁹

Para a epistemologia genética de Piaget, a lógica das ações é muito anterior e mais profunda que a lógica ligada à linguagem; os esquemas sensório-motores organizam-se segundo certas leis que são isomorfas às leis da lógica e

é essa lógica que permite ao sujeito conceber a si e aos objetos que o rodeiam e construir ao nível das ações os conceitos [...] que serão reelaborados ao nível das representações nos estágios posteriores. Portanto, não é a linguagem que explica a interiorização das ações e o aparecimento do pensamento. (MANTOVANI DE ASSIS, 1993, p. 24)

Nesse sentido, a linguagem é uma aquisição cognitiva construída pelo sujeito “a partir das formas evolutivas da embriogenia biológica até o pensamento científico contemporâneo” (INHELDER, 1983, p. 170).

De fato, a linguagem comparece nessa teoria como uma espécie de *consequência necessária*, mas não suficiente para o desenvolvimento da inteligência, ou ainda, temos o direito de supor, uma espécie de *liga* que daria unidade aos sistemas lógicos, permitindo sua interação:

sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas sem se integrarem jamais em sistemas simultâneos ou abrangendo simultaneamente um conjunto de transformações solidárias. Sem a linguagem, por outro lado, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, por conseguinte, essa regulação que resulta do intercâmbio interindividual e da cooperação. [...] Mas ambos (linguagem e pensamento) dependem, em última instância, da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente desta. (INHELDER, 1983, p. 172)

Apesar da brevidade da exposição acima, algumas questões parecem pertinentes às teorias da aquisição da linguagem: 1) um sujeito *pode* chegar a *construir* sua língua materna sozinho, através da atualização de seu potencial biológico? 2) a língua pode ser tomada como um *objeto* (do conhecimento)? E, finalmente: 3) qual o papel do outro no processo de aquisição da linguagem?

Nesta direção, Cláudia de Lemos aponta respostas que, a meu juízo, são bastante relevantes. Trata-se de uma autora cujos trabalhos pioneiros em aquisição da linguagem no Brasil abriram caminho¹⁰ para o reconhecimento do valor da fala do outro e dos efeitos que esta promove na criança. Em seus trabalhos, encontramos possibilidades para responder a tais questões. Em primeiro lugar, quando nos chama a atenção para a convicção, assumida pelas teorias desenvolvimentistas, de que a língua é um objeto do conhecimento, o que implicaria tomar a língua como alguma coisa que “pode ser dividida ou cujas propriedades podem ser apreendidas através de uma série ordenada de processos reorganizacionais”. Para a autora, a língua não se presta a tal forma de apreensão, uma vez que mesmo a descrição dos chamados “componentes” (semântica, sintaxe, fonologia) precisa considerar que

heterogêneos como eles são, devem ser tomados isoladamente para que possam ser submetidos à descrição. [...] A Fonologia, por exemplo, como o estudo dos sons da fala, é dependente do reconhecimento das unidades de diferentes tipos. Seu estatuto é, em seqüência, dependente de propriedades semânticas, as quais estão distantes de serem independentes das relações sintáticas sobre as quais essas unidades podem possivelmente admitir entre elas mesmas maiores unidades lingüísticas. Elementares como elas são, as observações acima mencionadas parecem encontrar suporte no fato de que nenhum estudioso de aquisição da linguagem tenha estudado que o controle dos sons da fala precede a aquisição do léxico, nem que o léxico é pré-requisito para aprender as restrições sintáticas que operam nas seqüências dos constituintes. (DE LEMOS, 2000)¹¹

A obra de Saussure (1916/1973) é referência importante nessa demonstração teórica de que a língua não pode ser considerada um objeto do conhecimento, na medida em que “a língua tem sua ordem própria” e “não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa [falante – a comunidade] ela existe de modo completo” (p. 21). A abordagem saussuriana demonstra claramente a inadequação de se tomar a língua como um objeto que pode ser parcelado e que pode ser apre(e)ndida de forma seqüencial.

Assim, em sua dedicação ao estudo da fala da criança, Cláudia de Lemos concentra-se em duas questões inerentes às teorias da aquisição da linguagem: *de que sujeito se trata na teoria inatista?* Se a língua

tem uma *ordem própria* (fundamento das teorias da lingüística científica de Saussure e de Chomsky), *como pode ser tomada por um objeto do conhecimento, como a proposta da teoria desenvolvimentista?* Nesse sentido, a autora formula uma alternativa tanto à teoria inatista representada por Chomsky como também às teorias desenvolvimentistas.

Para se ter uma idéia breve a respeito dessa diferença, cito a autora:

Foi esse mesmo problema que – insisto em afirmar – decorre do projeto estruturalista de Saussure, norteou minha busca, ainda em sentido contrário à solução proposta por Chomsky. Note-se que na solução chomskiana mantém-se a relação sujeito-objeto, já que para garantir o acesso a uma língua particular, projetam-se as propriedades das línguas possíveis [...] na mente/cérebro que, no modelo, tem a função de condição do sujeito epistêmico.

Segundo Cláudia de Lemos, para ser coerente com essas posições que tomam a língua em sua “autonomia e alteridade radical” é necessário

dar a ela, à língua, a função de captura, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner, 1989) de processos de subjetivação. Considerada a anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. (DE LEMOS, 2000, p. 55)

De Lemos chama também a atenção para o fato de que, em um primeiro momento, a criança é, muitas vezes, impermeável às correções do adulto. Depois, em face de tais correções, faz tentativas de reformulações de seus enunciados, indicando uma relação com sua própria fala e também com a fala do outro, reconhecendo uma diferença entre a sua fala e a fala do adulto (divisão entre a instância que fala e a instância que escuta). Com base nesses argumentos teóricos e também a partir de dados empiricamente coletados, a autora chega à formulação da noção de *mudança de posição em uma estrutura*:

Essa proposta, assentada quer sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, quer sobre a consideração daquilo que,

na fala da criança, aponta pra um sujeito que, ao se constituir na língua, por ela é dividido, representava acima de tudo uma alternativa à noção de desenvolvimento. (DE LEMOS, 2000)

Ao rever as teorias inatistas e desenvolvimentistas, tenho a impressão de que ambas, embora por razões distintas, parecem conceber a aquisição da linguagem como um produto *self-made*¹² de um indivíduo da espécie humana: enquanto a primeira atribui à aquisição da linguagem a hipótese de uma faculdade inata, a outra concebe que, se há algo de inato, “é a capacidade geral de recombinação dos sucessivos níveis de uma organização cognitiva cada vez mais aperfeiçoada” (INHELDER, 1983, p. 170). Se o sujeito de ambas as teorias é o sujeito epistêmico – e não um sujeito singular, como já mencionado – então não há a noção de corpo, mas de organismo.

Note-se que em ambas as linhas de pesquisa o outro não tem relevância teórica. No inatismo, o outro é radicalmente excluído das proposições teóricas; na teoria piagetiana, é só depois que o indivíduo já age sobre os objetos e estabelece relações com eles, que ao outro cabe o papel de comunicação e intercâmbio, além, é claro, de colocar os objetos para o pequeno sujeito agir.¹³

Lacan (1966) demonstra com propriedade que o recém-nascido, como qualquer outro animal, é um sujeito da *necessidade*; no entanto, continua o autor, o fato de o filhote humano nascer no seio de uma organização social e dispor de sua pré-maturidade biológica determinam que a satisfação de suas necessidades sempre implique o auxílio de um semelhante adulto. Essa condição sumamente humana impede que as necessidades humanas sejam consideradas como um fato natural. Ao contrário,

apesar de sua elementar aparência ela está cifrada além dos limites tegumentários do bebê e de sua mãe, fato que não “enxergam” (embora obcecados por ver) os estudos em psicologia experimentalista chamados interativos. As condições de possibilidade estão cifradas, em última instância, pelo processo de constituição da subjetividade da mãe e pela forma na qual o filho vem a se inserir no imaginário do casal. A criança nasce à vida, mas para sustentar-se nela deve ser ratificada como vivo, como sujeito, pelos outros, pelo desejo historicizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em resumo, no campo do Outro. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 154)

Assim, é um outro semelhante adulto (geralmente a mãe ou quem se ocupa de sua função) que cuida da criança e empresta significados a seus choros, gritos etc., provendo-lhe apaziguamento de suas tensões. Nos dizeres da psicanalista Angela Vorcaro, o *infans*¹⁴ aprende a se curar com o remédio que a mãe lhe propõe.¹⁵ Dessa forma, é o outro desejante que incorpora o organismo em sua música, fazendo advir um sujeito:

A voz que passa a fala passa sua música. Assim, a sonata materna é recebida pelo bebê como um canto que transmite a dupla vocação: continuidade musical das vogais e descontinuidade significativa das consoantes. Doravante, qualquer descontínuo permite encontrar a lei e todos os discernimentos do mundo; no contínuo, entretanto, a música colocará entre parênteses os limites espaço-temporais recebidos da ordem lei deslocando o sujeito para uma quarta dimensão, cuja direção é dada pela pulsão invocante. (VORCARO, 2003, p. 6)

Por ser sensível à importância do outro e poder dar lugar teórico aos efeitos da sua fala em um corpo nascente, o trabalho de Maria Fausta Pereira de Castro é referência importante para os estudos do papel do outro no processo de aquisição da linguagem. Na trilha aberta por Cláudia de Lemos, tal como se deixa ver o trecho a seguir, Pereira de Castro confirma que:

No salto do ainda não humano para o humano, de um organismo prematuro para um corpo falante, nada se dá sem que um adulto fale à criança, esculpindo-lhe a voz como marca singular na história desse corpo. Ainda que *infans*, desde o nascimento, a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede e na qual e pela qual qualquer manifestação do seu corpo – grito, balbúcio, riso, choro, movimento ou silêncio – recebe interpretação da mãe ou daquele que ocupa sua função. (PEREIRA DE CASTRO, 2003, p. 55)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lacan (1998, p. 503) disse certa vez que “nenhum exemplo construído poderia igualar o relevo que se encontra na vivência da verdade”. Nesse sentido, os casos que apresento a seguir permitem-nos identificar o efeito que a fala do outro tem para um sujeito não falante. Passo agora a relatar dois casos reais:¹⁶ o primeiro diz respeito às

experiências pedagógicas de Jean Itard¹⁷ quanto à educação de um garoto selvagem, encontrado na floresta do sul da França, no final do século XVIII. O segundo fala de uma experiência recente, da qual posso dar um testemunho.

No séc. XVIII: Victor do Aveyron

Para informar à comunidade científica e às autoridades ministeriais em Paris os resultados de seu esforço quanto à educação de um selvagem, Jean Itard, médico e ex-aluno do dr. Philippe Pinel,¹⁸ escreve seus relatórios, nos quais, entre tantos dados, delinea-se sua

quarta meta: levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade. Se eu quisesse produzir só resultados felizes, teria suprimido desta obra esta quarta meta, os meios que usei para cumpri-la e o pouco sucesso que obtive. [...] Serei mesmo obrigado a apresentar aqui algumas idéias teóricas e espero que me perdoarão por isso ao ver a atenção que tive de só sustentá-las em fatos, e reconhecendo a necessidade que tenho de responder a estas eternas objeções: o selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala? (Apud BANKS-LEITE, 2000, p. 153)

Iniciava-se o ano de 1800. Durante o mês de janeiro daquele ano, Itard interessa-se pelo caso de um garoto selvagem encontrado nas florestas do sul da França. O selvagem do Aveyron aparentava ter entre 12 a 15 anos e fora encontrado nu, mudo e aparentemente surdo. Após o primeiro contato com o garoto, Pinel entendia que o selvagem era um débil mental e não podia ser educado. Itard, ao contrário, acreditava na possibilidade de educá-lo e, para isso, requereu a guarda total do rapaz, que foi autorizada pelo ministro do Interior.

Com ajuda de madame Guérin, sua governanta, Itard lança-se à empreitada de educar a quem deu o nome de Victor.¹⁹ Ensina ao garoto as diversas sensações, *trabalhando* com todos os seus *órgãos* dos sentidos. A princípio, pensa que ele é surdo, impondo-lhe vários testes auditivos. Em nove meses, Itard consegue ensinar-lhe todas as letras do alfabeto e a escrever a palavra “leite”. Mas aquilo que o médico mais desejava – que Victor falasse –, ele não conseguiu. Embora o selvagem balbuciasse a palavra *leite* depois de tomá-lo, Itard não considerava isso

linguagem porque, segundo sua concepção, a palavra deve anteceder o ato:

Foi apenas no momento em que, perdendo a esperança de conseguir, eu acabava de verter o leite na xícara que ele me apresentava, que a palavra *lait* escapou-lhe com grandes demonstrações de prazer; e ainda foi somente depois que eu lho tivesse vertido de novo como recompensa, que a pronunciou pela segunda vez. Vê-se por que esse modo de resultado estava longe de realizar minhas intenções; a palavra pronunciada, em vez de ser o signo da necessidade era, relativamente ao tempo em que ela fora articulada, apenas uma vã exclamação de alegria. Se essa palavra tivesse saído de sua boca antes da concessão da coisa desejada, estava tudo certo; o verdadeiro uso da fala fora apreendido por Victor. [...] Mas aquele (sinal vocal), repito, não estabelecia nenhuma relação entre nós; devia ser logo posto de lado, pela própria razão de ser inútil às necessidades do indivíduo [...]. (Apud BANKS-LEITE, 2000, p. 158-159)

Itard acredita que ele e o selvagem fracassaram. Por isso, algum tempo depois, ele encaminha Victor para uma instituição de surdos-mudos. Depois de dez anos, dado seu estágio estacionário, é entregue definitivamente a madame Guérin. Victor falece em 1828, com quarenta anos de idade, amedrontado e semi-selvagem.

Luci Banks-Leite (2000, p. 58-59) nos informa que, para conduzir a educação de Victor, Itard apoiou-se nos saberes do iluminismo e, em particular, nas idéias filosófico-sensualistas de Condillac, prevalentes naquela época. No entanto, continua a autora, foi sua filiação rigorosa a tais saberes *a priori* que o impediu de considerar importantes as novidades que surgiram na relação com Victor. Ao contrário de Itard, Cláudia de Lemos não tenta *dobrar* a criança para que ela se encaixe em um conjunto de proposições teóricas e, como nos diz Viviane Veras (2000, p. 122), “a fala da criança é um desafio para [o trabalho de] Cláudia de Lemos; mais que um desafio, eu diria que é aquilo que o causa”.

No artigo “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, podemos ver que, no início de seus trabalhos sobre a aquisição da linguagem, Cláudia de Lemos precisou fazer um “apelo ao ‘sujeito ativo’ da psicologia” (2002, p. 50); todavia, “com os olhos de hoje”, pôde observar que se tratava de “um apelo surdo às questões levantadas pelo processo de especularidade”²⁰ (2002, p. 50). Foi por reconhecer que o

que havia de enigmático na fala da criança apontava para o que a teoria ainda não sabia que Cláudia de Lemos pôde caminhar, em seus trabalhos, desde a escolha da fala da criança como objeto de estudo, passando pela noção de processos dialógicos,²¹ até chegar aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudanças de posição em uma estrutura, articulados nos episódios por ela analisados. Esses episódios, também retomados, incluem a fala do outro e os seus efeitos nas proposições teóricas acerca da aquisição da linguagem pela criança.

Um caso de nossos dias: Mari

Penso que este segundo caso pode ilustrar tanto a importância do outro no processo de aquisição da linguagem de uma criança quanto no processo de subjetivação que a linguagem põe em funcionamento.

Trata-se de Mari,²² cujo diagnóstico médico indica sete neuropatologias diferentes, uma das quais é a encefalocele. Na época do episódio que será relatado a seguir, Mari estava com seis anos. Não andava, apenas engatinhava e falava por monossílabos. No entanto, dava demonstrações claras de entendimento do que os outros lhe falavam ou lhe pediam. Frequentava a Apae. Importante ressaltar que os médicos²³ não conseguem explicar, ainda hoje, como ela está viva, pois tem freqüentes convulsões e paradas respiratórias. Mais do que isso, não conseguem explicar – dada a gravidade de seu quadro neurológico – como ela consegue ver, ouvir e falar. Pelo seu histórico, tenho conhecimento de que a mãe soube, ainda na gravidez, que a criança que nasceria não seria *normal*, como as outras, nos dizeres do médico. Poderia, inclusive, não resistir ao nascimento, já que não tinha parte óssea que protegesse o cérebro em sua região occipital. Na época do exame (ultrassonografia), o médico perguntou à mãe como ela iria reagir às dificuldades que provavelmente enfrentaria. A resposta da mãe foi clara: “Se ela não puder andar, eu carrego; se não puder ver, eu falo pra ela; se não puder falar, ela vai me mostrar o que quer” (sic).

Seis anos depois, em um evento da família – uma festa de aniversário –, presenciei a seguinte situação: Mari está sentada em sua cadeira de rodas e muita gente ao seu redor. Em um momento, ela diz:

Mari: “Iiii”! “óóó”!

Tere diz à sua mãe: Rita, a Mari está gritando!

Mãe: Ela não está gritando. Está falando alguma coisa.

Mari: “Óóó, mã”

Mãe: Ah, Mari, você quer “coca”?

Mari: Qué.

Tere: É mesmo: “Ó” é “cóca”. Mas e o “iii”??

Rita: É “RITA”. Ela sabe que se chamar mãe, outras mães que estão aqui iam pensar que seria pra elas.

Hoje, Mari fala frases inteiras, apesar de não falar com desenvoltura e sequer pronunciar palavras completas. Ainda assim, outras pessoas, além de sua mãe, conseguem entendê-la. Lembro-me de ter registrado²⁴ esse episódio sem saber, naquele momento, por que o fazia.

Movida pelo seu desejo e não por uma técnica qualquer, a mãe de Mari parecia *saber* que “Distinto de toda voz modulante e até das formas mais reduzidas da linguagem, o grito é a redução da laringe (larynx) a tubo (syrinx). No grito, faltam implosão, explosão e corte. O sujeito, no grito, aparece como puro significado nessa hiância aberta que se manifesta como a estrutura do Outro” (LACAN, 1965). A voz, objeto cedível, é, para Lacan, “algo que veicula da identidade do corpo que precede o próprio corpo quanto à constituição do sujeito” (VORCARO, 2003).

A mãe de Mari parece dar testemunho do que Vorcaro nos informa sobre a concepção lacaniana:

Para Lacan, o significante, por mais solidificado que esteja, não se reduz ao instintual. Mesmo que aquilo que se escuta seja tão pouco discursivo quanto uma interjeição, ela não é, por isso, menos discursiva. Uma interjeição não é um grito expressivo, ela é da ordem da linguagem. É parte do discurso que não o cede a nenhuma outra ordem pelos efeitos da sintaxe numa língua determinada. (VORCARO, 1999, p. 32)

Depois de ler os relatórios de Itard, tenho a impressão de ter descoberto meu motivo para tal registro: se a mãe de Mari a educasse à maneira de Itard, é bastante provável que ela não tivesse considerado esses *gritos* como *falas*, expressão de uma demanda. Como ela não foi chamada de mãe, poderia considerar essa “fala” inadequada ou, quem sabe, o fato de já ter na mão um copo com um pouco de refrigerante não

tornaria necessário pedir mais. Em ambos os casos, ela não estaria movida *pela lei imperiosa da necessidade*. Se fosse assim, talvez Mari não fizesse os laços sociais que faz hoje.

A despeito do diagnóstico psicopatológico de Victor,²⁵ sobram, como sempre, algumas questões: se Victor foi entregue posteriormente a madame Guérin – a qual, sabe-se, mantinha um outro tipo de cuidado com o garoto, muito diferente daquele dispensado por Itard – por que nem ela conseguiu ensiná-lo a falar? É certo que não há registros escritos a respeito dessa época; porém, isso não nos impede de levantar outras questões: há um limite de tempo cronológico para um ser adquirir a linguagem humana? Ou será que se trata de um tempo lógico, implicando a função do outro primordial,²⁶ nesse caso, ocupado por Itard e não por madame Guérin? Mas tentar responder a essas questões exigiria a realização de um outro trabalho...

ABSTRACT

In general, Language Acquisition Theories agree that a child only becomes a speaker if they are exposed to the speech of another. For the different theories, however, it is not true that this *other* has a heuristic value. This article is a reflection on the role of the *other* in Language Acquisition Theories and the favored theoretical angle is that which considers language acquisition to be a subjectivizing process. De Lemos' approach, based on linguistic and psychoanalytic theories, permits one *to listen to the subject* on the way to becoming a speaker, like the cases of Aveyron (a classic) and Mari (more recent) presented at the end of this article. These enigmatic cases repeatedly question language acquisition theories.

Key words: language acquisition; other/another; psycho-analysis; the subjectivizing process.

NOTAS

1. Rede municipal de ensino regular de Nova Odessa–SP, de 2000 a 2004.
2. Limitarei minha exposição a alguns dos autores mais expressivos dessas correntes teóricas.
3. Faz-se necessário aqui apontar que o Outro, na rede conceitual lacaniana, não é uma pessoa, mas um lugar simbólico (o tesouro dos significantes): a

lei, a linguagem, o inconsciente – onde o sujeito irá constituir-se. O semelhante, lugar da alteridade especular, Lacan vai nomeá-lo outro, com letra minúscula. Dessa forma, o outro (alteridade) é representante do Outro (linguagem).

4. Excerto de seu texto disponível no site: http://geocities.yahoo.com.br/mcros02/convite_a_filosofia_09.htm
5. Copérnico, quase dois séculos antes do kantismo, demonstrou que o sistema geocêntrico era falso porque o Sol (como já fora demonstrado por outros astrônomos) não é um planeta, mas uma estrela, e a Terra – assim como os outros planetas – gira ao redor dele, e não o contrário, como se acreditava até então.
6. Ver BECKER, F. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1992, e do mesmo autor: “Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos”, publicado na revista *Paixão de aprender*, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (s/d).
7. O sujeito epistêmico é a razão universal, o sujeito do conhecimento, e não uma subjetividade pessoal e psicológica (Cf. M. Chauí, 2000).
8. Vorcaro (1997, p. 33) cita Piaget como referência dominante na consideração da construção estrutural que tomou o desenvolvimento como ordem de sucessão fixa, distinta por etapas sucessivas e não mais por uma data cronológica constante. Nesse sentido, o pensamento de Piaget se constitui em ícone do século XX sobre o discurso da condição e do lugar social que a criança ocupa na modernidade.
9. Não pretendemos entrar nessa questão, a qual foge ao escopo do presente trabalho. Se a mencionamos aqui é para fazer uma breve referência que situe o debate atual entre tais correntes.
10. Para se ter uma idéia do percurso teórico realizado pela autora, desde 1970 até os dias atuais, ver o artigo de De Lemos, “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” (2002).
11. Todas as citações deste artigo em português são traduções minhas.
12. “Feito sozinho”. Sobre esse termo, já usado por Lacan, vale a pena citar Maria Rita Kehl: “O sujeito onipotente da Cultura do Narcisismo vive um delírio semelhante ao que Freud descreveu como o estado psíquico regido pelo Princípio do Prazer: sem história, sem mediação de tempo e esforço entre desejar e obter, sem dívida para com nenhum passado, nenhuma instância paterna. É o *self-made-man* imaginário (como todo *self-made-man*), que se acredita sem outro compromisso a não ser com o próprio gozo, ao qual a mídia publicitária – ou a mídia em geral, já que toda mídia é pautada

pelos imperativos da publicidade – apela incessantemente.” Disponível em <http://www.estadosgenerales.org/historia/voce_decide.shtml>

13. Desde que esse sujeito tenha o mínimo de movimentos, uma vez que para um quadriplégico, por exemplo, seria “necessário aproximar os objetos uns dos outros”, como diz Inhelder (1983, p. 180).
14. Termo latino de que Lacan faz uso ao se referir à criança que ainda não fala.
15. Anotações de aula ministrada por Ângela Vorcaro, de 25/04/02 (Lepsi/USP).
16. Real é usado aqui no sentido de não-fictício.
17. Ver BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. *A educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
18. Representante da psiquiatria esclarecida que havia, em 1793, libertado das correntes os alienados internos em Bicêtre, França. Pinel era uma figura de destaque naquela época.
19. Ao contrário dos nomes próprios das pessoas – que simbolizam uma filiação humanizante, na medida mesma em que foram doados por seus pais –, a escolha do nome “Victor” por Itard foi unicamente porque o Selvagem pronunciava a letra “o”, à qual o nome em francês se assemelha pelo som. Dessa maneira, o nome de Victor não foi doado por Itard, mas apenas justaposto a Victor. Isso foi o que me ocorreu quando tomei contato com as palavras de Lajonquiére (1999, p 137): “O justificacionismo naturalista tanto articula um ‘meio ambiente’ pleno de estímulos psicológicos gratificantes e frustrantes quanto um universo de certezas subjetivas. Porém, a arbitrariedade própria do ‘homem comum’ eleva sua intervenção à dignidade de dom (parafraseando a tese lacaniana acerca da sublimação).”
20. O processo de especularidade diz respeito a uma das encruzilhadas estruturais da constituição do sujeito, conforme formulou Lacan em seu texto “O estádio do espelho como formador da função do eu”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1966]. p. 96-103.
21. “Que visava dar um estatuto, pelo menos descritivo, à congruência entre a fala da criança pequena e seu interlocutor adulto que esses dados mostravam [...] e dar estatuto à conexão de natureza lingüística que essa interação tão desigual produzia” (DE LEMOS, 2002, p. 45).
22. Trata-se de alguém que conhecemos bem, nascida em setembro de 1994.
23. A equipe de médicos que acompanha seu caso observou que se trata de um caso raríssimo, e apenas um entre quatro no mundo que conseguiu sobreviver após o segundo ano de vida.

24. Registrei por escrito no mesmo dia a partir de uma filmagem caseira e depois conferi o texto redigido com as pessoas envolvidas na cena.
25. Para Maria Cristina Kupfer, do Instituto de Psicologia da USP, trata-se de autismo; para Leandro de Lajonquière (FE-USP), Victor apresentaria uma debilidade mental (anotação de aula no Lepsi/USP).
26. Conceito lacaniano para designar a função materna.

REFERÊNCIAS

- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BECKER, F. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1992.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*, v. 15, 1999, p. 339-383.
- DE LEMOS, C. T. G. Corpo & Corpus. In: LEITE, N. V. A. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 21-29.
- _____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas (42):41-69, jan.jun. 2002.
- _____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, Vol. 6(2): 169-182, 2000.
- INHELDER, B. Linguagem e conhecimento no quadro construtivista. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1983.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496-533.
- _____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.
- _____. *Problèmes cruciaux pour la psychanalyse*, dito Seminário XII. Pronunciado na ENS em 1964-65, Lição XII, 13.3.1965.
- LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação de crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MALDONADE, I. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas.

MANTOVANI DE ASSIS. *Uma nova metodologia pré-escolar*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: LEITE, N. V. A. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 47-60.

PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.) *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. p. 167-180.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

VERAS, V. A inter-dicção do singular. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, (38): 121-129, jan./jun. 2000.

VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VORCARO, A. *Incorporação do organismo na música do Outro desejante*. Trabalho apresentado em mesa-redonda da IV Jornada Corpolinguagem: A estética do desejo. IEL/Unicamp. Campinas, 2003. Inédito.

_____. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição e laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.