

O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem*

The investigator and the theory: a question in the field of language acquisition

Glória Maria Monteiro de Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco – Recife – Pernambuco – Brasil



Resumo: Este artigo tem, como objetivo, colocar em questão o papel desempenhado pela teoria – especificamente pela teoria linguística – na investigação da aquisição de linguagem. Propomos que a aplicação da teoria linguística às produções verbais infantis, isto é, a tentativa de assimilar essas produções às categorias e regras decorrentes de um saber teórico do investigador, excluiria a singularidade da fala da criança. No entanto, pretendemos indicar que tal singularidade resultaria de uma escuta, pelo investigador, da resistência que a fala da criança opõe a sua inclusão nas referidas categorias e regras.

Palavras-chave: Teoria; Aquisição de linguagem; Resistência

Abstract: This paper intends to put into question the role of theory – specifically the linguistic theory – in the investigation of language acquisition. The proposal is that the application of linguistic theory to children’s utterances, i.e., the attempt to ascribe these utterances to categories and rules arising from theoretical knowledge on the part of the investigator, would exclude the singularity of the child’s speech. However, we intend to indicate that such a singularity derives from the investigator’s listening to the resistance that the child’s speech opposes to the inclusion in the referring categories and rules.

Keywords: Theory; Language acquisition; Resistance

1 Introdução

O título deste artigo nos dirige a uma discussão sobre a teoria que vamos situar no campo da aquisição de linguagem. Concebemos a teoria em sua relação indissociável à questão do método, remetendo-nos, então, a uma abordagem do saber científico, ou melhor, do chamado discurso da ciência. Esse tipo de saber foi instituído por um discurso construído a partir de um gesto atribuído a Descartes que realizou o corte decisivo na *épistémè* antiga, inaugurando o que se denomina *a ciência moderna*, ou *ciência galileana*.

Fazemos apelo a Lebrun (1997), no que diz respeito ao surgimento do discurso da *ciência* inaugurado pelo *cogito* cartesiano. Esse ato inaugural, de acordo com o autor referido, consistiria no seguinte: o procedimento que autorizou Descartes, através de seu *cogito*, consistiu

no requisito segundo o qual o cientista deveria se apoiar apenas sobre o seu pensamento, para, imediatamente, esquecer esse passo original.

Trata-se, portanto, de um passo original que, através do único critério válido – isto é, o critério do puro ato de pensamento do sujeito/enunciador – incluiu, implicou esse enunciador nos seus enunciados, mas trouxe, como exigência suplementar, o esquecimento imediato dessa implicação. Em outras palavras, esse esquecimento consistiu no apagamento das diversas marcas do dizer, ou seja, um apagamento das diversas marcas da subjetividade, ficando apenas as propriedades supostas aos enunciados, aos ditos.

Assim, o chamado discurso científico exigiu do investigador, como condição para que pudesse surgir, um ato denominado por Lebrun (1997) de *esquecimento* de sua subjetividade o qual vem se renovando, ao longo da história daquele discurso, através das várias realizações científico-tecnológicas. Segundo esse autor, o discurso

* Este artigo decorreu da execução de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq.

científico teria produzido, ao mesmo tempo, um objeto de investigação e o seu investigador. Um objeto – com as propriedades de consistência, de estabilidade, ou mesmo de permanência – e um investigador – ou melhor, um corpo teórico e metodológico – que deveria se conceber como sendo separado do seu objeto, para que pudesse ter as condições básicas de apreender esse objeto em suas propriedades, em sua consistência. Desse modo, a teoria ocupa uma posição axial na questão da ciência, desempenhando um papel fundamental no caminho traçado pelo cientista para chegar a um novo saber sobre o objeto, no seu campo de estudo.

Reafirmamos, então, a posição de vários autores (como, por exemplo, SCOLLON, 1979), segundo a qual as questões referentes à teoria se incluem no percurso metodológico do investigador, não sendo possível separar teoria e método, na investigação científica.

A importância da teoria no conhecimento científico é inegável, como pode ser exemplificado pelo caso de Cantor, na matemática. Segundo a leitura feita por Porge (1998), esse matemático se surpreendeu com a sua descoberta (o número transfinito), para a qual lhe era requerida uma demonstração que, entretanto, não poderia ser fornecida pelas descobertas anteriores ou pelas teorias matemáticas vigentes. Tratava-se, portanto, de um vazio, de uma falta de teoria que pudesse ancorar uma descoberta. Aliás, teria sido esse vazio, essa ausência, a falta da demonstração esperada/requerida que o teria surpreendido, destacando-se a sua *descrença*: *veja, mas não creio nisso*¹. Podem-se formular, assim, vários tipos de questões que dizem respeito à relação do cientista com a teoria no seu campo de investigação.

No que toca o campo da aquisição de linguagem, indagamos: qual o papel desempenhado pela teoria na investigação da trajetória linguística da criança?

2 A tentativa de aplicar a teoria linguística à fala da criança

Passando para o campo da aquisição de linguagem, o cenário decorrente da relação do investigador com a teoria é esboçado na seguinte afirmação: “A negação da teoria linguística coexiste na área da aquisição de linguagem com o recurso a essa teoria como referência para a ‘análise’ da fala da criança” (DE LEMOS, 1999, p. 14).

Nesse cenário, portanto, os cientistas seguem caminhos opostos: de um lado, temos a negação ou exclusão da teoria linguística, na abordagem da fala da criança e, de outro lado, a tentativa de aplicar essa teoria ao *corpus* constituído pelas produções verbais infantis.

Em ambos os casos, o investigador escutaria a fala da criança, apagando a singularidade dessa fala.

Vale notar que o singular não é, aqui, concebido como sendo um caso particular do universal, servindo para confirmá-lo; mas, ao contrário, é concebido como aquilo que transgredir esse universal (GUERRA e CARVALHO, 2006). Nesse sentido, a fala da criança é considerada em seu estatuto singular, na medida em que possui o poder de transgredir, de se opor, de resistir a categorias, regras valores, padrões, quer sejam propostos em sua universalidade, quer sejam propostos em sua vigência relativa a uma determinada comunidade linguística.

Quanto ao primeiro caso – a exclusão da teoria linguística –, citemos, por exemplo, Ochs e Schieffelin (1995) como representantes da abordagem da aquisição de linguagem, na perspectiva da chamada *Socialização da Linguagem* que vem se desenvolvendo nos últimos vinte anos. Essas autoras constataram numa determinada comunidade linguística – a comunidade *samoá* –, o uso inicial e mais frequente, pelas crianças, da forma *vir* (*sau*) em relação a *dar* (*aumai*), devendo-se levar em conta que essa última forma é, gramaticalmente, mais complexa que a primeira. Esse uso, segundo as autoras tem a ver com a hierarquia social daquela comunidade. Somente as pessoas de um *status superior* podem ordenar que as pessoas de um *status inferior* realizem ações que exigem movimento. Nesse sentido, é atribuído à criança um *status inferior* em relação aos mais velhos. Segundo a explicação proposta, o uso, pelas crianças, de determinadas formas gramaticais, em determinados momentos de seu desenvolvimento linguístico, está profundamente ligado a normas sócias e culturais, expectativas e preferências que podem não ser explícitas ou facilmente detectadas.

Ao que tudo indica, estaria faltando, nessa explicação, uma teoria linguística que atribuísse estatuto teórico às produções verbais das crianças, no que concerne, por exemplo, a sua complexidade gramatical.

Sem desconsiderar o mérito dessa abordagem, no sentido de relativizar, culturalmente, os padrões de aquisição de linguagem, indicamos que, ao se escutar a fala da criança, tomando como referência objetivos socialmente estabelecidos, valores ou padrões culturais de uma determinada comunidade, por exemplo, estaria, de algum modo, comprometida a escuta da singularidade de tais produções, na investigação da aquisição de linguagem. Em outras palavras, teriam que ser excluídas/apagadas aquelas manifestações verbais que não tivessem algum tipo de relação com esses objetivos, valores e padrões dominantes numa comunidade de falantes.

No segundo caso, ao se escutar a fala da criança, tentando aplicar-lhe categorias e estruturas da língua, de acordo com determinada teoria linguística, será necessário

¹ *Je le vois mais je ne le crois pas.*

higienizar ou apagar, expulsar dessa escuta aquelas produções verbais que se chocam com o modelo teórico assumido, ou que não podem ser abarcadas por esse modelo. No entanto, essa *higienização*, na investigação da aquisição de linguagem, ao mesmo tempo, exclui seu objeto de estudo, isto é, aquilo que se pode chamar *a fala da criança*, na medida em que exclui sua marca de singularidade. Trata-se, em última análise, dos vários entraves decorrentes do tema da aplicação de uma teoria linguística a um *corpus*, conforme foi discutido por Lier-De Vitto e Carvalho.

Nas palavras dessas autoras:

Assim, aparatos de descrição realizam lógica e necessariamente uma seleção em *corpora* de falas de crianças: aqueles dados que não se ajustam aos tipos abstratos (categorias e regras) não podem ser analisados, são descartados e tratados como ‘irrelevantes’ (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 122).

Dando realce ao uso da teoria linguística para analisar/descrever a fala da criança, destaca-se também que: “Nos moldes da tradição de descrever a estruturação sentencial na fala de crianças, erros e imitações são descartados porque não representariam um conhecimento categorial, gramatical” (DE LEMOS, 1982, apud, LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 122), apontando, assim, para o tema da aplicação da teoria.

É importante ainda notar, em relação a esse tema, a afirmação de Lopes:

Assim, da mesma forma que a teoria da gramática olha para os dados a partir de sua gramaticalidade e despreza quaisquer outras explicações advindas, por exemplo, de uma teoria da performance, abarcando para dentro de si um número cada vez maior de categorias, aqueles que fazem aquisição de linguagem no modelo gerativo olham para os dados de produção de crianças em fase de aquisição e, à guisa de juízos de gramaticalidade, impingem-lhes tais categorias (LOPES, 1995, p. 85).

Desse modo, a utilização, pela autora, da expressão *impingem-lhes tais categorias* deixa claras tanto a aplicação, à fala da criança, de categorias e regras (ou princípios) de acordo com determinada teoria (no caso, a teoria gerativa), como a consequente exclusão dessa fala em sua dimensão de singularidade. No entanto, convém notar que tal exclusão – embora reconhecida como problemática por Lopes (1995) – é, de algum modo, pretendida nessa proposta, o que é explicitamente colocado pela autora citada, ao analisar produções verbais de uma menina (Laura), com sérios comprometimentos cognitivos:

(Sobre a irmã mais velha)

J: Que tipo de médica ela vai ser?

L: Do sexo feminino

(Falando sobre uma outra irmã que foi acampar)

J: Ela foi pro acampamento C nas férias?

L: Sim

J: Sozinha?

L: De ônibus

Diz essa autora:

O movimento que fiz aqui foi o de apagar o ‘singular’ da Laura e colocar aí um objeto que supostamente reflete um funcionamento mental esperado da espécie, naquilo que pretende dizer desse funcionamento, como afirmei no início (LOPES, 2003, p. 106).

Ainda no que toca esse tema, destacamos o artigo de De Lemos, Lier-De Vitto, Andrade e Silveira (2001) que, em relação especificamente às ideias de Saussure, discutem a aplicação da teoria linguística como sua redução a um instrumento de descrição da fala, em busca de regularidades. Por sua vez, destacam que a fala da criança sem dificuldades e a fala com dificuldades ou sintomática – em virtude do seu caráter marcadamente heterogêneo e imprevisível – parecem resistir a tal busca de regularidades.

É importante notar que, em ambos os casos – quer se trate de exclusão ou de aplicação da teoria linguística –, teria escapado, na escuta das produções infantis pelo investigador, a singularidade dessas produções, singularidade que, paradoxalmente, constitui o compromisso a ser assumido pelo sujeito que investiga a trajetória linguística da criança.

Considerando esse paradoxo, tentaremos recuperar o traço de transgressão/oposição/resistência colocado, antes, como um definidor ou um indicador da noção de singularidade, para convertê-lo num operador, no sentido metodológico do termo. Lançando mão desse operador, talvez pudéssemos nos confrontar com o caráter singular da fala infantil.

Permanece, assim, no campo da aquisição de linguagem, a seguinte questão: poderíamos abordar a singularidade?

Essa questão pode ser lida como: seria possível abordar a fala da criança?

Nesse sentido, lembremos que é imprescindível para a investigação da aquisição de linguagem que o investigador lance mão de uma teoria linguística, no sentido de atribuir estatuto teórico-metodológico a seu estudo da fala de crianças. Indaga-se, então, refazendo a pergunta elaborada antes: que papel a teoria poderia desempenhar na escuta do investigador para a fala de crianças?

Numa tentativa de recuperar o traço de transgressão, de resistência concebido como indicador da singularidade da fala infantil, no âmbito do estudo da trajetória linguística da criança, recortamos, então, a proposta de De Lemos (2002) cuja marca consiste em *escutar a resistência que a fala da criança oferece aos modelos teórico-empírico-metodológicos* (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008).

Surge, contudo, um desafio: nessa perspectiva, não se pode saber sobre a *fala da criança* – no sentido comum de saber sobre um objeto ou fenômeno –, na medida em que não se pode conhecer a *resistência* (em si mesma) que essa fala oferece. Indagamos então: poderíamos abordar tal fala atendendo aos objetivos do saber instituído pelo discurso da ciência?

Exemplifiquemos a escuta dessa resistência, referindo-nos à Tese de Doutorado de De Lemos que estudou um aspecto da predicação do português: a oposição entre *ser* e *estar*. Diz essa autora, que:

Naquele momento, em vez de regularidades, encontrei a heterogeneidade sob a forma de fragmentos do enunciado precedente do adulto, restos de expressões usadas pelo adulto em determinadas situações, ‘flexões’ que, na verdade só ocorriam com um determinado verbo, enfim algo que resistia à sistematização (DE LEMOS, 2002, p. 44)

Destaca-se a escuta do investigador para a resistência que a fala da criança opõe à sistematização ou à categorização. Tal escuta da resistência coloca em questão um tipo de saber (do investigador) atribuído à criança, com base numa proposta teórica. No entanto, como diz Lemos, M.T. (2002) é somente porque o investigador dispunha de uma teoria, que ele pôde colocar em questão um saber na criança, ou melhor, que ele pode escutar a resistência que as produções infantis opuseram a seu saber teórico. Nesse caso, fica visível a impossibilidade de se admitir um saber, na fala de crianças, desde que se trata de restos da fala do outro. Esses restos consistem na singularidade, isto é, no caráter insólito dessa fala o qual só pôde ser apreendido por uma escuta da resistência, isto é, por uma escuta impossível de ser assimilada ao saber conforme foi instituído pelo discurso da ciência inaugurado por Descartes.

Podemos dizer, então, que o investigador, com base em alguma proposta teórica, busca regularidades na fala da criança a qual, entretanto, com seu caráter singular, resiste a essa busca, dispersando a regularidade, isto é, provocando, nela, pontos de ruptura.

Na investigação da aquisição de linguagem, infere-se, portanto, uma impossibilidade de separar a busca de regularidades, na fala da criança (com ou sem dificuldades), e a ruptura dessa regularidade. Em outras

palavras, é no momento da busca de regularidade nas produções verbais infantis, que o investigador pode apreender uma ruptura nessa regularidade. Seria, então, nas quebras, nas rupturas de uma regularidade, de uma sistematização ou de uma categorização, que se poderia escutar a singularidade daquelas produções.

Nesse sentido, o investigador, necessariamente está implicado no saber decorrente de sua escuta de uma resistência. Dizendo de outro modo, nessa escuta, a subjetividade do investigador aparece quando ele é afetado pela resistência, esse inesperado que o surpreende. Assim, a *surpresa* seria o índice de que algo fugiu ao controle do cientista, ou melhor, seria o índice de que sua pesquisa foi atropelada pelo inesperado. Nessa perspectiva, o investigador não pode deixar de estar incluído na descoberta, posto que ele é afetado pela resistência e pela surpresa dela decorrente. Podemos dizer, enfim, que o investigador faz parte da descoberta.

Convém notar que um dos maiores entraves em relação à teoria e ao método, na ciência, seria admitir que o investigador está implicado, incluído no fenômeno. Podemos supor que essa dificuldade decorre do discurso científico que instituiu o sujeito e o objeto da ciência como entidades separadas, sendo excluídas, desse discurso, as marcas de subjetividade, conforme foi dito na Introdução. Devemos nos lembrar, entretanto, que tal separação já foi colocada em questão. Foucault (2002) demonstrou que o objeto da ciência é efeito de uma discurso: por exemplo, o objeto *loucura*, segundo o autor, foi constituído pelo que se disse a seu respeito, pelo conjunto dessas formulações. Parece importante mencionar a física – que foi considerada como a ciência paradigmática – em cujo campo os cientistas se confrontaram com a presença do observador no fenômeno observado (Convocamos, a esse respeito, SCHENBERG, 2001).

Como consequência, não faria mais sentido, na atualidade, considerar o investigador separado do fenômeno. Há, entretanto, para os cientistas, uma dificuldade – que parece incontornável – no sentido de admitir a impossibilidade dessa separação e, por mais paradoxal que possa se apresentar, essa dificuldade parece mais forte, nas ciências ditas humanas. Mais surpresa ainda nos causa quando se trata de tal dificuldade na linguística, ou mesmo na aquisição de linguagem, na medida em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, falante de sua língua.

3 A resistência que a fala da criança opõe à escuta do investigador

Apenas a título de ilustração, transcreveremos fragmentos de um caso que foi analisado por Leal (2006), em sua Dissertação de Mestrado. Escolhemos a fala de uma criança que apresenta um obstáculo em sua trajetória

linguística, desde que o obstáculo torna visível alguma forma de funcionamento que, de outro modo, permaneceria encoberta quando essa trajetória ocorre sem dificuldades, conforme tem sido destacado por vários autores. Esse caso será apresentado de forma bem resumida, devido ao espaço de que dispomos, sendo recortados apenas aqueles aspectos considerados fundamentais à ilustração pretendida neste artigo.

João é o nome fictício de uma criança de sete anos, com diagnóstico de atraso de linguagem, em acompanhamento por uma equipe de profissionais, numa Instituição pública da cidade onde mora. Foram registrados em áudio, não apenas diálogos entre a criança e a investigadora, como também, o discurso da mãe, da psicóloga e da fonoaudióloga sobre o menino. Ao escutar os diálogos, a investigadora, inicialmente, descreveu os *erros*² cometidos pela criança, constituindo uma série de agrupamentos, inspirada em critérios convencionais para separar tipos de *erros*, na fala infantil. Nessa fase, observou-se que os principais *erros* eram as trocas e as omissões de fonemas. Dentre as trocas, a que predominou foi a do fonema /s/ pelo /x/, como por exemplo, nas palavras *xei*, *axim*, *quexeu*.

Após uma outra escuta do *corpus*, a investigadora percebeu uma imensa variabilidade nos *erros* apresentados pela criança: em alguns momentos, o menino produzia a palavra de forma *correta* e, em outros, produzia a mesma palavra ou ainda palavra semelhante de forma *errada*. Trata-se de uma heterogeneidade que não poderia ser reduzida a uma dificuldade de natureza fisiológica ou neurológica, na medida em que não havia como verificar uma regularidade, uma previsibilidade nesses troços, conforme destacam Lier-De Vitto e o grupo por ela coordenado.

De acordo com a mãe, a gravidez de João foi muito complicada, trazendo-lhe muitos problemas de saúde, tendo esse assunto permeado todo o discurso materno.

“Depois que ele nasceu, foi uma luta! Vivia muito doente... passei trex dia pra ele pegar peso, tomando leite materno que ele não pegou o peito, depois tomou o Nã, a médica passou bastante vitamina.”³

Segundo a mãe, João passou dois anos para poder andar e com três anos de idade não falava nada. Por isso, a pediatra encaminhou a criança para tratamento fonoaudiológico, em que está há cerca de quatro anos. “Diogo fala mais do que ele. Diogo foi uma gravidez

ótima, tranquila”, referindo-se à gravidez do filho mais novo.

Convém notar que, nessa mesma direção, seguem as falas da psicóloga e da fonoaudióloga sobre a criança. Por exemplo, nas palavras da psicóloga: “Era como se tivesse tudo atrasado, não falava apesar de ter todo o instrumental para desenvolver a fala”. Diz ainda: “Parece que quando a mãe aprendeu a falar, a criança também. A mãe aprendeu a falar junto com a criança, pois era muito perdida”.

Segundo a fonoaudióloga, nos contatos iniciais, João não emitia qualquer som, não falava, não chorava, não gritava.

No entanto, enquanto a mãe destaca a dificuldade de crescer, o filho, pelo caminho inverso, insiste: *eu quexi*, como mostram os seguintes episódios:

C = criança P = Pesquisadora

Episódio 1 (C-6;10.19 – durante um desenho)

P: quem é agora?

C: Eu

P: Eita! Do lado do teu pai, é?

C: (fica calado)

P: Tem um cabelão também? Quanto cabelo, não é?

P: Tem mais alguém aí da tua família?

C: É minha mãe. Ela é *pequena*.

P: Ela é pequena, é? E é o que mais?

Episódio 2 (C-7;0.7 – durante um desenho)

C: E aqui tem eu, meu paaai....(bem pausado)

P: Hum, teu pai é grandão, é?

C: Eu, eu tô *queceno*.

P: Ah, tu ta crescendo também pra ficar do tamanho do teu pai?

C: Aqui Diogo *piquininho*.

Episódio 3 (C-7;0.22 – durante uma brincadeira)

P: O senhor ta fazendo o que por aqui?

C: Etou mai *grande*. Repale. Eu *quexi*.

Episódio 4 (C-7;0.22 – durante uma brincadeira)

P: Hum.... ta tão gostoso esse sorvete, Né João?

C: E tô *queceno*, *queceno*, (ininteligível) ficano *maior*, *maior*, *maior*.

Episódio 5 (C-7;0.22 durante uma brincadeira)

C: I-i cotou um labo a coba.

P: Cortou o rabo? E a minha? A minha ta aqui, ó.

C: (fica calado)

P: A tua ta ficando grande?

C: Eu tô *pequeninha*.

P: Pequeninha, é?

C: É

² O destaque em *aspas* do termo “erro” significa que o uso que fazemos dele tem uma conotação particular, no sentido de uma produção significante e não, de sua oposição ao acerto.

³ Ao se escutar a mãe de João, observaram-se troços, em sua fala, como omissões e trocas de fonemas que poderiam, talvez, ser atribuídos a *vícios de linguagem*, sendo dominante a substituição do fonema /s/ por /x/, no final das palavras. Embora tal substituição seja característica do português brasileiro falado em sua região, mostrou-se, especialmente, acentuada em suas produções verbais.

C: Tô ficano *gande*.
P: Ta ficando grande?

Episódio 6 (C-7;1.11 = leitura da história do Patinho Feio)

P: E aqui, ele ta fazendo o que?
C: Ele tava *quexeno*...
P: Cresceu, foi?
C: *Quexeno, quexeno*...
C: Acabô.

Parece importante notar que foi a dominância da troca do fonema /s/ pelo /x/ que dirigiu a atenção da investigadora para o significante *crescer*, nos enunciados infantis, uma vez que se tratava de um lugar privilegiado de ocorrência da referida troca, causando-lhe surpresa, então, a insistência maciça desse significante na sua escuta do *corpus* obtido.

A partir dessa ilustração, podemos sugerir que a fala da criança opôs resistência a sua descrição, isto é, a sua inclusão em categorias de erros. Dizendo de outro modo, a fala da criança opôs resistência a sua assimilação a categorias prévias decorrentes do saber teórico do investigador, desfazendo essas categorias, ao colocar em questão os critérios de separação e aproximação entre tipos de erros de acordo com suas semelhanças e diferenças. Essa assimilação, por sua vez, teria impedido a escuta do investigador para a singularidade da fala infantil, ou melhor, teria impedido a sua escuta para a insistência do significante *crescer*.

No entanto, é importante realçar que foi essa tentativa inicial de descrever/categorizar, de regularizar as produções verbais infantis *erradas* que permitiu ao investigador escutar a resistência que essas produções oferecem a uma categorização, resistência que teria permitido, por sua vez, a escuta do caráter singular da fala da criança.

4 Mais algumas palavras

Conforme foi discutido, aplicar uma teoria à fala da criança significa uma tentativa do investigador de descrever essa fala por meio de categorias previstas por um saber teórico, excluindo, portanto a singularidade das produções verbais infantis. No entanto, essa aplicação de um saber teórico, em si mesma, não constitui um obstáculo. A esse respeito, podemos nos basear em Porge (2006) que – ao discutir o estatuto da teoria na clínica psicanalítica – propõe uma relação específica entre a *posição em reserva*⁴ e a *abertura à surpresa*. Esses dois termos seriam indissociáveis e, conforme alerta do autor (que coloco numa citação livre),

eles vão muito além de um conselho técnico – guiado, por exemplo, pela prudência, sabedoria, modéstia, ou qualquer virtude moral do analista – na medida em que toca o coração da sua função e do seu desejo de analista. Seria uma teoria que sabe colocar em reserva o saber que ela produz. Uma teoria que o sujeito não pode colocar como ideal mas que ele possa incorporar como puro elemento operatório, de tal modo que essa teoria possa desaparecer como saber referencial no momento do ato em que ela opera. Pode-se dizer que se trata de assumir a teoria (ou a sua necessidade) com o estatuto de provisoriamente, num movimento contínuo de fazer/desfazer/refazer.

Convém realçar que, do ponto de vista estrutural, o obstáculo à escuta da singularidade da fala da criança não seria a tentativa de descrevê-la, de categorizá-la, mas sim, a permanência, a fixação nessa tentativa. Vale notar que tal tentativa seria inevitável, ou até mesmo necessária, como foi indicado no exemplo, desde que o investigador pudesse colocar em questão seu saber teórico. Estamos nos referindo a uma posição a ser assumida pelo investigador da aquisição de linguagem, posição em que ele pudesse escutar os pontos de resistência que a fala da criança opõe a seu saber teórico. Isso significa uma escuta do investigador para os pontos em que as produções verbais infantis quebram, desfazem categorias e estruturas prévias com as quais se tentou descrever essas produções, propondo-se, então, um novo saber sobre elas. Desse modo, sugerimos, para finalizar, que o lugar da teoria na investigação da aquisição de linguagem seria concebido como o movimento contínuo de fazer/desfazer/refazer.

Referências

- DE LEMOS, Cláudia. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, Recife, v. 3, p. 97-136, 1982.
- DE LEMOS, Cláudia. Sobre o “Interacionismo”. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.
- DE LEMOS, Cláudia. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.
- DE LEMOS, Cláudia; LIER-DE VITTO, Maria Francisca, ANDRADE, Lourdes; SILVEIRA, Eliane. Le saussurisme en Amérique Latine au XXe siècle. In: Colloque International: Saussure après un siècle, Archamps, France-Genève, Suíça, junho de 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Originalmente publicado em 1961).
- GUERRA, Alba G.; CARVALHO, Glória M. M. *A singularidade como efeito da fala na relação: um lugar de equívoco*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

⁴ *Position en reserve*

- LEBRUN, Jean P. *Un monde sans limite: essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 1997.
- LEMOS, Maria Teresa. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice M.; FINGER, Ingrid. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.
- LEAL, Katarina T. *A questão do erro sintomático na trajetória linguística da criança: singularidade de um caso*. 2006. 96fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- LOPES, Ruth E.V. O que a criança não nos diz – o lugar da empiria no modelo chomskiano. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 83-89, 1995.
- LOPES, Ruth E.V. (Just) talking heads. In: LEITE, Nina V. A. (Org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 99-106.
- OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, Paul; MAC WHINEY, Brian (Orgs.). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 69-84.
- PORGE, Eric. *Os nomes do pai em Jacques Lacan: pontuações e problemática*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- PORGE, Eric. Les enjeux de la clinique psychanalytique. Trabalho apresentado nas Journées d'École – La lettre lacannienne, une école de la psychanalyse. Paris, 18 de novembro de 2006.
- SCHENBERG, Mário. *Pensando a física*. [S.l.]: Landy, 2001.

Recebido: 15 de novembro de 2012

Aprovado: 20 de fevereiro de 2013

Contato: gmmcarvalho@uol.com.br