

Linguagem na Educação Infantil: a instância do *eu* e a constituição da subjetividade

BETINA REZZE BARTHELSON

Torna-se então claro em que sentido se deva compreender a “dupla significação” de que fala Benveniste. (...) Somente por um instante, como os golfinhos, a linguagem humana põe a cabeça para fora do mar semiótico da natureza. Mas o humano propriamente nada mais é que a passagem da pura língua ao discurso; porém este trânsito, este instante, é a história. (Agamben, 2005, p.68)

INTRODUÇÃO

É tendência mundial que crianças, desde muito pequenas, sejam institucionalizadas e tenham a maior parte do tempo vivido em espaços coletivos. A evidência parte do estudo sobre a atenção à criança realizado pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. No relatório de 2008, a organização retrata a transição dos cuidados do interior da família para fora da casa nos países considerados economicamente avançados:

Está a ocorrer uma grande mudança na forma como as crianças estão a ser educadas nos países economicamente mais avançados do mundo. Depois de, durante séculos, ter sido um assunto

predominantemente privado e familiar, os cuidados prestados às crianças muito pequenas estão agora a tornar-se, em grande medida, numa atividade que decorre fora de casa (...). A geração atualmente em formação nos países da OCDE¹ é a primeira em que uma maioria passa grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância. A mudança está longe de estar concluída e o seu padrão varia de país para país. Mas não há dúvidas sobre a escala global e o rumo da transição. Nos países ricos, cerca de 80% das crianças dos três aos seis anos recebem alguma forma de educação e cuidados na primeira infância. Para os menores de três anos, a percentagem dos que frequentam uma estrutura de cuidados é atualmente de cerca de 25% no conjunto dos países da OCDE e de mais de 50% em alguns países em todos os países industrializados, a estrutura de cuidados fora de casa faz parte da vida de cada vez mais crianças, cada vez mais cedo e durante mais horas (...). Na última década, muitos países da OCDE também começaram a deparar-se com subidas acentuadas no número de bebês – menores de um ano – confiados a estruturas de cuidados fora da casa. (UNICEF, 2008, p.3).

No caso do Brasil em que os cuidados com a infância também acontecem, em grande medida, fora da família, como nas escolas de Educação Infantil², esses espaços podem ser considerados como grandes coletivos, em função do alto número de crianças que os frequentam.

A partir do que apresenta o relatório, levantamos algumas questões, importantes a serem investigadas, dentre elas: (i) quais seriam as consequências para essas crianças que, juntas, realizam a mesma coisa, da mesma maneira, no mesmo momento, desde mui-

1 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

2 As escolas de Educação Infantil atendem crianças de 0 a 3 anos, na *creche*, e de 4 a 5 anos, na *pré-escola*. Essa etapa da escolarização da criança, desde a promulgação da Constituição de 1988, é reconhecida como parte da Educação Básica no Brasil, passando, em 2009, a ser obrigatória para as crianças a partir de 4 anos.

to pequenas?; (ii) tendo em vista a diminuição das formas pessoais e individualizadas de se realizar as diversas atividades cotidianas, como ocorre em casa, como se dariam a constituição da identidade, da autonomia e como situa-se a questão da alteridade perpassada por esse tempo coletivizado e sequencialmente determinado por uma rotina que se perpetua por todo o ano letivo?

É em busca da compreensão desses questionamentos que propomos a discussão realizada neste artigo: refletir sobre os efeitos da vivência das crianças nas instituições em que as relações pessoais acontecem sempre em um contexto de grupo, voltadas para o coletivo de crianças, considerando-se processos como a constituição do sujeito e da subjetividade que dependem de relações mais individualizadas, mais aproximadas entre os interlocutores, intrinsecamente vinculados à imersão do sujeito na linguagem e diretamente relacionados à aprendizagem.

A reflexão proposta neste trabalho é parte de minha Tese de doutoramento³ realizada no interior da Neurolinguística Discursiva⁴. Ao evidenciar os processos e a aprendizagem que acontecem a partir do protagonismo da linguagem verbal, assim como os estudos orientados pela Neurolinguística Discursiva, a Tese em questão é assumida como contradispositivo⁵ por encaminhar res-

3 Tese intitulada *A fala na Educação Infantil: um estudo neurolinguístico*, orientada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

4 A Neurolinguística Discursiva foi fundada como área pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, a partir de *Diário de Narciso: Discurso e afasia* (1986), no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL/UNICAMP.

5 O conceito de *dispositivo* é formulado por Foucault (1969) e retomado pelo filósofo italiano Agamben (2010). Segundo os autores, a regulação e o poder podem ser compreendidos como uma força que não atua somente sobre os sujeitos, de maneira direta e repressora, mas *por meio* deles, de modo mascarado, indireto, mais tolerável, o que é feito pelos denominados *dispositivos* que manipulam, suggestionam e conduzem o povo e as massas.

postas diferentes das que associam a patologias o que se distancia de uma média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017) tomada como padrão. A vinculação de dificuldades escolares ou de atitudes/comportamentos que não correspondem à média-típica esperada a patologias – movimento que temos chamado por patologização da infância (COUDRY, 2018) –, tem estado cada vez mais presente também na Educação Infantil, quando é desconsiderado que se trata da primeira etapa da trajetória de escolarização da criança, momento em que ela é ainda muito pequena e todos os processos vinculados à aprendizagem estão ainda no início.

Dentre esses processos encontram-se os discutidos neste capítulo – a constituição da subjetividade e do sujeito pela alteridade no que o confronta ao outro – o que se dá a partir da Teoria da Enunciação elaborada pelo linguista Émile Benveniste, introduzido por Coudry (1986) nos estudos da área.

Ademais, dois conceitos fundamentais para essa discussão e que estruturam a Neurolinguística Discursiva dizem respeito à linguagem, compreendida por uma concepção abrangente e pública em que o sujeito é histórico e não idealizado (FRANCHI, 1977/1992). Para além do caráter comunicativo, ela é concebida como uma atividade, como uma ação, como um trabalho histórico e social que ocorre na dimensão contextual e social, em que o homem, pela linguagem, ao mesmo tempo em que atua sobre o outro, se constitui como sujeito, o que se dá na dimensão cognitiva e subjetiva que estrutura a sua realidade no mundo (COUDRY, 1986). Afina-se a essa abordagem de linguagem o conceito de interlocução, também estruturante dos estudos da área. Considerada como um lugar privilegiado de produção de linguagem, é compreendida como um encontro, um espaço de socialização de memórias e vivências que constituem os sujeitos, define Geraldi (1991/2003), fundamentado no escopo teórico elaborado por Benveniste (1966/2005).

BENVENISTE E A TEORIA DA ENUNCIÇÃO

Benveniste (1966/2005) inicia a elaboração de sua teoria refletindo sobre a condição do homem em relação à linguagem. Para o autor, não há como conceber o homem pelo próprio homem, fora da linguagem, reduzido a si mesmo, como se houvesse um momento na história humana em que a linguagem não existisse, ou como se em uma determinada ocasião ele a tivesse inventado e começado a falar, supondo-se um antes e um depois – em uma linha cronológica – para a origem da linguagem⁶ (BENVENISTE, 1966/2005).

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que o homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo, procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1966/2005, p.285).

Para o autor, a *natureza* da linguagem é inerente ao homem que nela e por ela se relaciona com o outro, através da interlocução, importando a perspectiva voltada para a constituição do humano

6 Agamben, em *Infância e História* (2005), afirma que, é pelo fato de o homem ser desprovido de linguagem, ou seja, pela linguagem não ser intrínseca a ele que ele a recebe de fora: “ (...) o homem não é, deste ponto de vista, o animal que possui a linguagem, mas sim o animal que dela é desprovido e que deve, portanto, recebê-la de fora (AGAMBEN, 2005, p.73). Em nosso entendimento, esse processo se dá pela *captura* da criança pela linguagem (DE LEMOS, 1992) e pressupõe a *anterioridade lógica* (BENVENISTE, 1966/2005; PEROTINO 2009) da linguagem, ou seja, a condição do homem ser antecedido pela linguagem.

e da sua humanidade, diferentemente daquela voltada unicamente para a comunicação:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (BENVENISTE, 1966/2005, p.286).

Benveniste (1970/2006) considera que é através de uma estrutura formal que constitui a base da língua – seja ela qual for – que o exercício da fala é possível, o que acontece pela enunciação. A enunciação, por sua vez, supõe a *conversão individual*⁷ da língua em discurso, ou seja, é por ela que a língua se torna fala: “anteriormente à enunciação, a língua é somente uma possibilidade de língua” (1970/2006, p.14). Benveniste chama essa estrutura de *aparelho formal da enunciação*, constituído pelas categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço* – as categorias enunciativas *ego*, *hic* e *nunc*. O autor explica que a enunciação é a instância do *eu/ego*, do *aqui* e do *agora*, porque alguém, em um espaço e em um tempo⁸ criados pela linguagem, tomou a palavra e se instituiu como *eu* – o locutor, a pessoa subjetiva –, instituindo também um outro como *tu* – a pessoa não subjetiva, o alocutário. A esse respeito Fiorin (2015) considera que, pelo aparelho formal da enunciação, as fronteiras entre

7 A partir das considerações da obra de Benveniste, Fiorin (2015) relaciona a subjetividade ao ato individual de enunciação: ninguém fala junto, pode-se falar ao mesmo tempo, mas não, junto.

8 O tempo mencionado por Benveniste é o tempo linguístico, que tem o centro no presente da instância da fala e é reinventado no processo de enunciação da fala; trata-se de um momento novo, ainda não vivido. O autor especifica que esse é o tempo linguístico, uma criação da linguagem, podendo-se entendê-lo como qualquer momento do tempo físico – medido pelo grau das emoções ou pelo ritmo da vida interior – e do tempo cronológico – o estabelecimento de um ponto convencional ao tempo físico, como o calendário, por exemplo (BENVENISTE, 1970/2006).

língua e fala são apagadas, tendo em vista que os elementos que o constituem – as instâncias do *eu*, do *aqui* e do *agora* – pertencem, concomitantemente, tanto à língua quanto à fala.

É no contraste entre o *eu* e o *tu*, no diálogo com o outro, que o locutor, ao dizer, *eu*⁹, se apresenta como sujeito. Para Benveniste, reside nessa ação o fundamento da subjetividade que está, dessa maneira, no exercício da língua por conter as formas linguísticas apropriadas à expressão individual do sujeito: os pronomes pessoais considerados como o primeiro ponto de apoio para a relação da intersubjetividade na linguagem (BENVENISTE, 1966/2005).

A subjetividade é, neste trabalho, explicada pela linguística enquanto ciência. A linguística, por sua vez, é estruturada por seus conteúdos próprios organizados por uma *decifração primeira*, sob um *olhar armado por ela voltado* mais para uma percepção do que para uma explicação de seu objeto (FOUCAULT, 1981/2000) – e acrescentamos, a percepção pelo viés da linguagem. Portanto, no interior da teoria de Benveniste, a subjetividade não se remete ao sentimento do sujeito ser ele mesmo, e sim, “quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem” (1966/2005, p.286).

Frente à teoria do autor, podemos considerar que a fala do outro nas relações sociais em contextos coletivos – como nas instituições

9 Brandão (2012), ao refletir sobre a questão da subjetividade na obra de Benveniste, esclarece que desde que o sujeito se assume como *eu* no discurso, seja qual for o seu grau de presença, o outro está instituído. Assim, mesmo que se enuncie de outro lugar em que o *eu* é descentralizado, em outra perspectiva em que o sujeito está mascarado, tal como no discurso científico e na fala do esquizofrênico, a subjetividade, constituída pela alteridade está instituída no discurso: “Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postura um alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p.84).

que acolhem as crianças – fundamenta-se no *vocês*, o que demanda uma resposta das crianças que corresponda ao plural, pelo pronome *nós*, dadas as condições da estrutura relacional nesses contextos: marcadamente pouco individualizada, como assinalado anteriormente. Por vivenciar muitas situações em que o coletivo se impõe, a privação da criança de interlocução que possibilite a sua posição de *eu* frente à oposição do outro, *tu*, resulta no desfavorecimento de processos como a constituição do sujeito e da subjetividade.

NO ESPAÇO COLETIVO: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De maneira geral, é possível observar na escola de Educação Infantil um barulho que acoberta esparsas relações efetivas com a criança. Em outras palavras, a agitação marcada por cantorias e brincadeiras com a linguagem – o que, sem dúvidas, é de grande relevância – além da conversa entre os adultos nesse emaranhado de vozes, encobrem e disfarçam as poucas relações pautadas na interlocução, ou seja, relações assentadas na fala e sobretudo na escuta atenta ao que a criança tem a dizer. Sublinhamos, assim, que muitas vezes, diante das reduzidas oportunidades de interlocução no cotidiano escolar, as crianças são insuficientemente ouvidas pelo adulto e acabam tendo que se conformar com respostas evasivas que não demandam delas a elaboração de uma contra resposta.

Não negamos, contudo, que ocorram situações em que a fala do adulto se dirija especialmente à criança, de forma individualizada. No entanto, é muito comum que tais situações aconteçam para a orientação de uma ação ou para chamar a sua atenção para algo que esteja fazendo de maneira errada ou não esperada. Diferentemente, a relação se dá quando o adulto busca a aproximação da criança e, ao escutá-la, oportuniza a sua constituição como sujeito.

Sabemos da distinção realizada por Benveniste entre o nível semiótico e o nível semântico. O semiótico refere-se ao modo de significação próprio do signo, o semântico envolve-se diretamente à significância articulada pelo discurso. Essa distinção é fundamental para a elaboração que o autor faz sobre o processo de significação. Ele opõe o nível semiótico, intralinguístico, em que os valores opositivos dos signos não interessam em relação ao que denotam, ao nível semântico, em que a referência é definidora do sentido das palavras referidas e correferidas pelos interlocutores no discurso.

No entanto, o sentido das palavras, antes de estarem na referência passa pelo sujeito, através da enunciação, quando o locutor, no uso da língua, expressa a sua relação com o mundo. Por esse motivo, o *eu*, como categoria linguística de pessoa, é tão importante na teoria de Benveniste. Nessa direção, a língua não está para a expressão do mundo em si mesmo, mas para a expressão de uma certa relação – a do sujeito – com o mundo, o que se dá pela enunciação em que estão as categorias, *criações da linguagem: tempo/ espaço/pessoa*, e não o mundo (FIORIN, 2015).

Uma questão importante, portanto, é o fato de, segundo Benveniste, o sentido da referência passar primeiramente pelo sujeito para posteriormente estar no mundo; trata-se assim da mútua constituição da sociedade e da linguagem que propõe o autor. Para Benveniste, o mundo não existe em si mesmo, mas depende da expressão de quem a ele atribui sentido: a sociedade, *na e pela* linguagem, duas entidades mutuamente dependentes que se sustentam pelo uso comum dos signos, cuja existência é vinculada à expressão do sujeito, o que pressupõe e acontece na relação com o outro, pelo discurso. Nas palavras do autor, “a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir desse momento, a sociedade é dada com a linguagem” (BENVENISTE, 1966/2005, p.93).

Considerando que é a enunciação que instaura o outro no emprego da língua, podemos pensar que insuficientes vivências na linguagem que proporcionariam o domínio do uso, pela criança, da estrutura oferecida pelo aparelho formal da enunciação, ou seja, “das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva do sujeito” (BENVENISTE, 1970/2006), acabam por dificultar a sua relação com o mundo, bem como a sua relação com o outro, em sociedade. Em outras palavras, observamos que as crianças que demonstram dificuldade em se assumirem como sujeito na linguagem, o que é percebido, por exemplo, pela não manifestação do pronome eu na interlocução, são também as crianças que parecem *flutuar* na relação com o adulto, como se *deslizassem* em suas tentativas de enunciação. É muito comum, por exemplo, observarmos nos enunciados dessas crianças a elaboração da mesma resposta a perguntas diferentes, o que passa a impressão, ao interlocutor, de que ela não compreende o que está sendo perguntado. De qualquer maneira há, sem dúvidas, uma dificuldade da criança na elaboração do enunciado de resposta, como veremos na análise do dado na próxima seção.

À luz do papel da linguagem em processos tais como os evidenciados por Benveniste, é premente buscarmos alternativas para que a interlocução possa acontecer entre o adulto e a criança nas instituições que as acolhem, como as escolas de Educação Infantil. Um dos caminhos, seguramente, é a *roda de conversa*¹⁰, o espaço

10 A roda de conversa é uma prática pedagógica que consiste na organização das crianças em círculo ou dispostas de alguma outra maneira que todos possam se olhar, sendo muito comum nas instituições de Educação Infantil. Ela foi originalmente pensada por Célestin Freinet (1964/1996), pedagogo francês, na década de 1920, como uma prática para promover a *livre expressão* e na qual o professor tem o fundamental papel de organizador das falas das crianças. A roda de conversa – discursivamente orientada – é por nós assumida como o principal recurso metodológico do professor para o trabalho com a linguagem verbal, sobretudo, por possibilitar o respeito e a

legitimado para o diálogo, para a fala e a escuta. Contudo, na roda de conversa, o contexto no qual se dá a interlocução é sempre coletivo; ou seja, ainda que a fala do professor possa ser dirigida a uma só criança, essa interlocução acontece em um contexto de grupo, quando muitas vezes não é possível que o professor dê à criança atenção devida à interlocução que estabelece com ela.

Através de um olhar atento ao cotidiano vivido pelas crianças e adultos nessas instituições, é possível encontrarmos outras potenciais oportunidades – além das instituídas pela roda de conversa – para que as relações, fundadas *na* e *pela* linguagem, em um contexto menos coletivo se estabeleçam. Nos referimos, por exemplo, aos momentos em que as crianças estão em trânsito entre uma atividade e outra. Nos referimos, também, às situações em que as próprias crianças, no parque ou em momentos de brincadeira livre – não dirigida – procuram pelo adulto para conversar e contar suas vivências. Há ainda, e sobretudo, as próprias *atividades pedagógicas* – desenho, pintura, recorte e colagem dentre outras – que se revelam como excelentes oportunidades para a aproximação/interlocução do professor com essa criança, para o estreitamento de vínculo com ela, essencial para que se consolide a interlocução eu-você.

O DIAGNÓSTICO NÃO SE CONFIRMA

Apresentamos, a seguir, um diálogo entre uma criança de três anos e nove meses – GG – e sua professora – Prof – a respeito da festa de aniversário de sua mãe. O diálogo foi realizado na roda de conversa

valorização da maneira como cada criança se relaciona com o outro e com o mundo, favorecendo o rompimento com a educação orientada de maneira tradicional em que o professor é o centro do processo educativo.

que estava voltada, nesse momento, para o relato livre das crianças sobre o assunto que desejassem. GG era uma criança com laudo médico de *hipótese diagnóstica de autismo infantil: F84 (CID 10) – em anexo –*, o que estava sendo, atentamente, observado pela professora. A *análise do dado*¹¹ evidencia a importância do aparelho formal da enunciação para a relação do sujeito com o outro e com o mundo:

Dado: conversa entre GG e sua professora – 22.03.2018

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição
1	GG	Vai ter festa da mamãe!
2	Prof	Festa de aniversário?
3	GG	Sim.
4	Prof	Que legal! Manda parabéns pra ela! Vai ter bolo?
5	GG	Sim.
6	Prof	E você vai assoprar as velinhas?
7	GG	O Gu não vai.
8	Prof	Você não vai assoprar as velinhas do bolo junto com ela?
9	GG	O Gu não vai. A festa é da mamãe.

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-75

Iniciamos a análise do dado a partir dos turnos 7 e 9 nos quais GG, ao responder à pergunta da professora se iria assoprar as velinhas do bolo de aniversário juntamente à sua mãe, não se refere a si mesmo pelo pronome pessoal *eu*, mas pelo seu apelido *Gu*, referin-

¹¹ O dado apresentado foi produzido na sala de aula em que eu era professora e integra a Tese de doutoramento mencionada neste artigo.

do-se a si mesmo pela terceira pessoa. Podemos pensar que GG não responder *eu não vou assoprar as velinhas* significa que ele não se assume como sujeito em sua resposta, dificultando a compreensão do sentido daquilo que queria dizer, sentido esse que somente pode ser recuperado pelo contexto geral da interlocução com a professora.

A partir da reflexão de Coudry (1986), com base na discussão realizada por Irigaray (1971) sobre o modo de entrada da criança na linguagem, podemos dizer que o não uso do eu na fala de GG representa, na verdade, o momento em que ele se encontra no processo de descoberta dos lugares que pode ocupar no discurso/jogo enunciativo, o que é indicado pelo uso que ela e seus interlocutores fazem dos pronomes. O uso do pronome eu é explicado pela valorização da terceira pessoa – *o ele* – no *paradigma dos três termos* – *eu, tu e ele* – da teoria elaborada por Benveniste em que *ele* representa a não pessoa: *eu/tu* versus *ele*, com função objetiva – e não subjetiva – dirigida para fora da instância enunciativa. Segundo o autor: quem enuncia usando o pronome *ele* não se remete a si mesmo, mas a uma situação objetiva:

(...) na classe formal dos pronomes, os chamados de 'terceira pessoa' são inteiramente diferentes de *eu* e *tu*, pela sua função e pela sua natureza. (...) Em outros idiomas (indo-europeus principalmente), a regularidade da estrutura formal e uma simetria de origem secundária dão a impressão de três pessoas coordenadas. É principalmente o caso das línguas modernas de pronome obrigatório nas quais *ele* parece, continuando *eu* e *tu*, membro de um paradigma de três termos (...). (BENVENISTE, 1966/2005, p.282-283).

Para Coudry (1986), a relação proposta por Benveniste é resultado de uma *progressão* – e não *ruptura* – possível depois que a criança acedeu à linguagem ao ter ocupado, nas referências do interlocutor, o *lugar de vazio de ele*. Considerando-se o dado apresentado, esse lugar era ocupado por Gu. À medida que entrasse na

linguagem no lugar de interlocutor – o *tu* – por assim lhe dirigirem a palavra – pelo *você* –, *Gu* seria substituído pelo pronome eu, assumindo-se como sujeito na interlocução. Esse movimento pode ser observado no turno 8, quando a professora, ao perceber que GG usa *Gu* para referir-se a si mesmo, faz a reversibilidade dos papéis discursivos e chama GG por *você*.

A relação entre *eu* e *tu* é de *reciprocidade*, na qual *eu* se torna *tu* na enunciação¹² do outro, assim como o *tu* dito pelo outro, volta a ser *eu* na própria enunciação: “por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e me diz *tu*” (p.286). Essa é a dinâmica da enunciação proposta por Benveniste: “o falante e seu parceiro” (1970/2006).

A relação entre *eu* e *tu* é, também, de intersubjetividade: para que o sujeito se proponha como tal na linguagem, constituindo e expressando a subjetividade ao se colocar como *eu* no enunciado, é preciso que ele esteja anteriormente constituído pelo outro como sujeito, o que se dá pela referência como *tu*, afirma Brandão (2015). Esse movimento entre o *eu* e o *tu*, como explicado por Benveniste se dá pelo que ele denomina *intersubjetividade* e fundamenta a constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos na relação, o que supõe uma espécie de *anterioridade lógica*¹³ em que a intersubjetividade é condição para a subjetividade, do mesmo modo que a antecedência da linguagem ao homem/criança condiciona a sua constituição como sujeito *na* e *pela* linguagem:

12 A Neurolinguística Discursiva toma a elaboração teórica de Benveniste como profundamente atual, e, considerando o autor como *um homem de nosso tempo*, a tradução muitas vezes empregada como *alocução* é preterida pelo termo – mais apropriado e aproximado das reflexões da área – de *enunciação* como explicitado nos próprios escritos do autor: “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postura um alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p.84).

13 Cf. nota nº7.

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação humana. (BENVENISTE, 1966/2005, p.293).

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem. (BENVENISTE, 1970/2006, p.80).

A referência a si mesmo, pela terceira pessoa, é usual quando ela é intencional de algum efeito em relação ao próprio enunciado. Afora esse contexto, a encontramos no momento anterior ao qual a criança assume-se como sujeito da linguagem, quando ainda refere-se a si mesma pelo próprio nome. No caso de GG, foram determinantes na manutenção de seu diagnóstico de hipótese diagnóstica de autismo, conforme observamos no documento em anexo, o fato de essa progressão não ter acontecido no tempo esperado, o que foi interpretado pelo médico – assim como pelos profissionais da escola –, segundo informação dos familiares, como dificuldade na elaboração da sua fala, juntamente ao comportamento de andar na ponta dos pés em alguns momentos, bem como à dificuldade para se alimentar tanto na escola quanto em casa e ao pouco conversar com as crianças da sala de aula, preferindo brincar sozinho, atitudes muito comuns, porém, não inpositivas ao modo autista de funcionar.

Para compreendermos essa questão, nos valem dos estudos realizados por Leontiev (1988/1995), que apontam para a existência de uma sequencialidade e de uma relação com a idade dos diversos aspectos do processo de aprendizagem da criança, os quais, no entanto, não são imutáveis e dados de uma vez por todas, mas vin-

culam-se diretamente às condições históricas, sociais e culturais concretas que podem influenciar todo o curso do processo.

Consideramos que o fato de GG durante muito tempo ter sido referenciado – pelo outro – por Gu, na terceira pessoa, e não por você, na segunda, resultou na sua auto-referenciação por Gu e não por eu durante mais tempo do que o comumente esperado: a média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017). A partir de Leontiev (1988/1995), compreendemos que esse fato representa uma condição histórica concreta que não foi levada em conta pelo profissional ao manter a hipótese diagnóstica de autismo.

Nos estudos realizados pela Neurolinguística Discursiva, a hipótese diagnóstica é uma nociva expressão, comumente observada nos diagnósticos, que sinaliza para a possibilidade da patologia antes de uma avaliação mais completa e aprofundada da criança, mas não a confirma. De certa maneira, compreendemos que o uso do termo hipótese deixa o profissional em uma situação de conforto ao permitir que ele não se comprometa com o laudo da criança.

É importante destacar que o caminho para a confirmação da hipótese diagnóstica é, quase sempre, a observação pelo professor daquilo que se afasta da média-típica (CANGUILHEM, 1966/2017), seguida do encaminhamento do aluno para um profissional da saúde – fonoaudiólogo, psicopedagogo dentre outros –, sendo o médico, ao olhar para a hipótese pelo déficit, ou seja, pelo que a criança não consegue realizar, que emite o diagnóstico que, em grande parte das vezes, coincide com a hipótese da escola. A escola e o professor têm, portanto, fundamental importância nesse processo.

E o equívoco na hipótese diagnóstica se confirma, como comumente observamos no interior dos estudos realizados com as crianças pela Neurolinguística Discursiva. No decorrer do ano letivo, percebemos grande modificação na fala de GG que passou a se auto referenciar pelo pronome eu e a estabelecer outra relação com o outro e com

o mundo – nas brincadeiras, na alimentação, na postura corporal – o que aconteceu diante de um trabalho em sala de aula, discursivamente orientado, juntamente à orientação pontual da família sobre as questões envolvidas na interlocução com ele: a retomada, no jogo enunciativo, dos enunciados que pareciam não fazer sentido – oferecendo outra maneira de dizer, diferente de uma posição que corrige a fala da criança – e a referência a ele pelo pronome *ocê*.

O pronome *eu* – constituidor da subjetividade – para Benveniste, é de extrema importância. Ele é tratado como uma experiência humana única e sem igual – que não se realiza duas vezes da mesma maneira – revelada, pelo enunciado, na instância do discurso:

Assim, em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda. (BENVENISTE, 1970/2006, p.68-69).

Em qualquer língua, de qualquer tipo, em qualquer época ou região, os pronomes pessoais jamais estão ausentes. Uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível, de maneira que os pronomes pessoais estão presentes pelo sentido, mesmo quando omitidos na sintaxe da língua (BENVENISTE, 1966/2005, p.287). Eles são categorias que se diferenciam de todas as designações às quais a língua se articula e se distinguem de todas as categorias dos outros signos da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, os pronomes se referem a algo muito singular, como os processos de constituição do sujeito e da subjetividade que se dão na relação com a criança e na proximidade a ela. Eles estão diretamente atrelados à relação do sujeito com o outro e também com o mundo, o que afeta o processo de significação, a interligação entre a constituição do sentido e das palavras, bem como o percurso da aprendizagem da criança que dele deriva.

A partir dos estudos realizados pela Neurolinguística Discursiva, temos observado que o desconhecimento das teorias da área da linguística pelos profissionais da educação não tem favorecido a devida importância e atenção aos processos que se dão no interior das relações com a criança na instituição escolar, como a Educação Infantil, bem como às orientações essenciais da escola às famílias. Nesse contexto, os processos que são essencialmente determinados pelas condições históricas, sociais e culturais, dentre eles a maneira como se dá a entrada – a captura – da criança pela linguagem, têm sido compreendidos por uma suposta linearidade associada a uma concepção biologizante e organicista de aprendizagem.

A partir dessa abordagem, o que se distancia de um padrão esperado é, de imediato, associado a sintomas de patologias – a gosto de dispositivos (FOUCAULT, 1969) que favorecem essa posição –, contribuindo para o processo de patologização da infância (COUDRY, 2018) – cada vez mais presente também na Educação Infantil – e para o excesso de laudos e diagnósticos¹⁴ que rotulam a crian-

14 É importante ressaltar que, com essa posição, não consideramos que não existam diagnósticos válidos, como os vinculados a patologias de fato, mas a maneira como as avaliações das crianças têm acontecido produz equívocos por meio de laudos que não dão sustentação aos seus resultados quando analisados a partir de uma leitura linguístico-discursiva e que não se confirmam frente a intervenções adequadas.

ça como doente, como alguém impossibilitada de aprender que permanece estigmatizada para o resto da vida, mesmo quando superada a dificuldade.

ANEXO

RECEITUÁRIO CONTROLE ESPECIAL

Prefeitura Municipal de
CNPJ:

<p style="text-align: center;">IDENTIFICAÇÃO DO EMITENTE</p> <p style="text-align: center;">Prefeitura Municipal de <input type="text"/> CNPJ: <input type="text"/></p> <p>Endereço Completo e Telefone: Rua <input type="text"/> <input type="text"/> Centro - Fone (19) <input type="text"/> CEP 13. <input type="text"/> - <input type="text"/> UF-SP</p>	<p>1ª VIA FARMÁCIA 2ª VIA PACIENTE</p>
---	--

Relatório Escolar.

Declaro que o paciente faz acompanhamento psiquiátrico regular desde Setembro de 2016. Paciente possui meses de idade. Possui como hipótese diagnóstica: autismo infantil - F84 (CID 10). O paciente necessita de tratamento especializado multidisciplinar e intensivo.

Encaminho o paciente para seguimento em local especializado da cidade de

Sem mais

Atenciosamente:

Psiquiatra - CRM:

; 26 de Janeiro de

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. O que é um dispositivo? In: O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2010.

BENVENISTE, E. (1966) Da subjetividade na linguagem. In: Problemas de linguística geral, vol. 1. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. (1970) O aparelho formal da enunciação. In: Problemas de linguística geral, vol. 2. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRANDÃO, H. N.. Enunciação e construção do sentido. In: FIGARO, R. (org) Comunicação e análise do discurso. São Paulo: contexto, 2015.

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: Discurso e afasia - análise discursiva de interlocuções com afásicos. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 1986. COUDRY, M. I.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. Cadernos de Estudos linguísticos 5, 1983, p.99-109.

_____. Diário de narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois. Cadernos de estudos Linguísticos, v.60 n.2 p.323-352 - mai/ago. 2018.

CANGUILHEM, G. (1966). O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. Cadernos de Estudos Linguísticos 22, p. 149-152, 1992.

FRANCHI, C. (1977) Linguagem - Atividade Constitutiva. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, nº22, 1992.

FREINET, C. (1964) As técnica Freinet da escola moderna. Librairie armand Colin ,

1964. Editoreal Estampa Lda, 1996.

FIORIN, J. L. Enunciação e comunicação. In: FIGARO, R. (org) Comunicação e análise do discurso. São Paulo: contexto, 2015. p.45-78.

FOUCAULT, Michel. (1969) Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. (1981) As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GERALDI, J.W. (1991) Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PEROTINO, S. Sob a condição de não falar de uma criança: a escrita de caso JM. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. (1988) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1995.

UNICEF. Centro de Pesquisa Innocenti da Unicef. Fundo das Nações Unidas para a Infância. A transição dos cuidados na infância, Unnocenti report Card. n8, Florença, 2008.

ORGANIZAÇÃO

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

REVISÃO

Diana Michaela Amaral Boccato

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131