

A alteridade na aquisição da língua materna: um olhar retrospectivo

Alterity in the Acquisition of the Mother Tongue: A Retrospective Look

Giovane Fernandes Oliveira

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Pelotas | RS | BR

giofoliver@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8251-8353>

Resumo: Este artigo tem por objetivo delinear um breve histórico do problema da relação criança-outro no campo da aquisição de linguagem. Para tanto, inicialmente, introduz o debate sobre duas visões do problema, uma visão dual e uma visão triádica. Em seguida, examina duas propostas, cada qual representativa de uma visão: a proposta de Jerome Bruner, representativa da visão dual (criança-outro), e a proposta de Cláudia de Lemos, representativa da visão triádica (criança-outro-língua). Os resultados conduzem à conclusão de que as duas visões, embora converjam na tomada do diálogo como unidade analítica, divergem tanto em termos metodológicos (elegendo para análise distintos períodos da trajetória linguística da criança) quanto em termos teóricos (assumindo diferentes concepções de linguagem/língua, cultura, aquisição, sujeito, outro e interpretação).

Palavras-chave: diálogo; interação; alteridade; aquisição.

Abstract: This article aims to outline a brief history of the problem of the child-other relationship in the field of language acquisition. To this end, it initially introduces the debate on two views of the problem, a dual view and a triadic view. It then examines two proposals, each representing a different view: Jerome Bruner's proposal, representing the dual view (child-other), and Cláudia de Lemos' proposal, representing the triadic view (child-other-language). The results lead to the conclusion that the two views, although converging in taking dialogue as the analytical unit, diverge both in



methodological terms (electing different periods of the child's linguistic trajectory for analysis) and in theoretical terms (assuming different conceptions of language, culture, acquisition, subject, other and interpretation).

Keywords: dialogue; interaction; alterity; acquisition.

1 Considerações iniciais

Estímulo, input, mediação, imitação, interlocução, comunicação, conversaço, cooperaço, convivência, partilha, díade, açã e atenço conjuntas, dialogismo, processos dialógicos, diálogo, interpretação, alteridade, intersubjetividade, alocuçã. Não são poucos os termos que dizem da relaço crianço-outro no campo da aquisiço de linguagem, em sua diversidade de perspectivas teóricas, abordagens metodológicas e interesses temáticos.

Menos numerosas, contudo, são reflexões que visem a uma desnaturalizaço desses termos, vale dizer, a uma interrogaço das acepço,es que assumem no interior de uma pesquisa e das consequências teórico-metodológico-analíticas dessas acepço,es em tal pesquisa. Com efeito, da circulaço dos termos em pauta nos estudos aquisicionais, poderíamos dizer o mesmo que diz Benveniste (2023 [1966/1967], p. 223) sobre a circulaço do termo *signo* nos estudos linguísticos: “Não se pode deixar de ficar admirado por ver tantos autores manipularem inocentemente este termo ‘signo’ sem discernir o que ele contém de restriço,es para quem o adota e em que ele o compromete a partir daí”.

Neste artigo, exponho os resultados da primeira parte de um estudo a respeito da alteridade na aquisiço da língua materna. Mais especificamente, tenho por objetivo delinear um breve histórico do problema da relaço crianço-outro no campo da aquisiço de linguagem. Tal histórico será apresentado em três seço,es: inicialmente, introduzo o debate sobre duas visões do problema nesse campo, uma visã dual e uma visã triádica; em seguida, discuto a visã dual; na sequênci, abordo a visã triádica. Na conclusã, faço uma síntese do trajeto percorrido e anuncio os próximos passos da investigaço aqui iniciada.

2 A relaço crianço-outro nos estudos em aquisiço de linguagem¹

No campo aquisicional, a relaço crianço-outro passou a ser mais problematizada em um terceiro momento de estudos do referido campo (M. T. G. de Lemos,² 2002). Inicialmente,

¹ Esta seço,ão retoma e aprofunda parte da apresentaço do livro que organizei juntamente às Profas. Dras. Marlete Sandra Diedrich (UPF) e Alessandra Del Ré (UNESP-Araraquara) (Diedrich; Oliveira; Del Ré, 2023).

² Neste artigo, serão citadas duas autoras de sobrenome “Lemos”: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Tereza Guimarães de Lemos. A fim de evitar confusã entre as duas pesquisadoras, a primeira (da qual serão mencionados diversos estudos) será referida como “Lemos” e a segunda (da qual será mencionado um estudo de 2002), como “M. T. G. de Lemos”.

na década de 1950, em que o empirismo dominava a cena psicológica (Skinner) e a cena linguística (Bloomfield), a psicolinguística emergiu analisando o dito comportamento verbal do adulto e da criança à luz da linguística estrutural norte-americana. Em seguida, na década de 1960, em que o racionalismo (Chomsky) passou a dominar a cena dos estudos linguísticos e psicolinguísticos, os estudiosos lançaram-se na busca por uma gramática infantil, a ser alcançada mediante a identificação de regularidades formais da fala da criança. Posteriormente, a partir da década de 1970, antagonizando tanto com o empirismo quanto com o racionalismo, uma terceira posição epistemológica começa a se destacar no campo: o interacionismo.

Interacionistas: assim se tornaram conhecidos estudos muito diversos entre si, seja em termos de diversidade teórica (perspectivas cognitivas, pragmáticas, linguístico-psicanalíticas, enunciativas, discursivas, multimodais e, mesmo, interfaces entre tais perspectivas), seja em termos de diversidade analítica (processamento linguístico, formatos comunicativos, posições estruturais, operações enunciativas, movimentos dialógicos, matriz multimodal). Apesar dessa diversidade teórico-analítica, esses trabalhos podem ser agrupados em três grandes classes de acordo com a unidade que elegem para análise (Lemos, 1986a).

Na primeira classe, situam-se os trabalhos acerca do “manhês”, cuja unidade analítica é o enunciado da mãe em um momento inicial e o enunciado da criança em um momento posterior. Trata-se de enunciados isolados e não de uma relação entre eles, o que compromete a qualificação desses estudos como *interacionistas* e os mostra preocupados menos com a interação adulto-criança do que com a relação do aprendiz com o *input* linguístico. Segundo Lemos (1986a), tal preocupação dá a ver uma *visão facilitativa* da interação na aquisição, o que aproxima essa primeira classe mais do inatismo (racionalismo) do que do interacionismo.

Na segunda e na terceira classes, situam-se os trabalhos que se afastam da visão facilitativa e buscam uma *relação explicativa* entre a interação social e a aquisição de linguagem, explicação definida em termos de *continuidade funcional* ou *estrutural* do dito período pré-linguístico (não verbal) para o período linguístico (verbal).

Na segunda classe, situam-se os trabalhos acerca da “comunicação”, cuja unidade analítica consiste no comportamento comunicativo infantil no período dito pré-linguístico e/ou no período dito linguístico inicial (holofrástico ou de um vocábulo). A principal semelhança desses estudos é a tomada de tal comportamento – gestual, vocal, prosódico – como realização não linguística de uma intenção comunicativa da criança. Já a principal diferença reside nas soluções divergentes que encontram ao tentarem explicar a continuidade entre o pré-linguístico e o linguístico, alguns remetendo a explicação ao desenvolvimento cognitivo e outros, à maturação do organismo. Para Lemos (1986a), a despeito de sua contribuição descritiva, as investigações dessa segunda classe seguiram analisando a produção da criança dissociada da produção do outro, não conseguindo demonstrar como a interação social opera sobre o curso da aquisição de linguagem.

Na terceira classe, situam-se os trabalhos acerca da “interação” propriamente dita, cuja unidade de análise é o diálogo criança-outro, interpretado como esquema interacional por alguns e como alteridade estruturante por outros. Dentre os pesquisadores do primeiro grupo, destaca-se Jerome Bruner, cuja hipótese de continuidade funcional entre o pré-linguístico e o linguístico assenta-se na defesa da linguagem como reflexo da cognição e da interação como pré-requisito da aquisição. Dentre os estudiosos do segundo grupo, destacam-se pesquisadores que, como Cláudia de Lemos, voltaram-se para o papel da “sintaxe vertical” (produzida no diálogo adulto-criança) na estruturação da “sintaxe horizontal” (produzida pela criança).

Em suas origens, nos anos 1980, a proposta da autora ficou conhecida pelos termos *sociointeracionismo* e *socioconstrutivismo* (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 10), devido à sua proximidade de autores da psicologia do desenvolvimento (Vygotsky e Piaget). Todavia, nos anos 1990, essa proposta passou a ser chamada de *interacionismo*, *interacionismo brasileiro* ou, ainda, *interacionismo estrutural*, devido à sua filiação ao estruturalismo francês (Saussure e Jakobson) e à psicanálise (Lacan). Filiação que especifica a proposta de Lemos no conjunto de outras propostas não menos interacionistas, mas vinculadas a outros teóricos, sejam teóricos da aquisição (Bruner, Tomasello), sejam teóricos da linguagem aos quais se filiam aquisicionistas (McNeill, Kendon, Bakhtin e o Círculo, Benveniste, Authier-Revuz, Pêcheux).

A esse respeito, embora reconheçam a inclusão do outro como elemento comum às diferentes propostas interacionistas, Lier-DeVitto e Carvalho (2024 [2008]) optam por distinguir os termos *sociointeracionismo* e *interacionismo*, associando o segundo rótulo à perspectiva de Cláudia de Lemos (voltada aos aspectos estruturais da interação) e o primeiro rótulo, às demais perspectivas (voltadas aos aspectos sociais e cognitivos da interação).

No entanto, as autoras não mencionam o fato de os estudos iniciais de Cláudia de Lemos reivindicarem o rótulo *sociointeracionismo* e, mesmo, o rótulo *socioconstrutivismo*. Além disso, a emergência, a partir dos anos 2000, de estudos aquisicionais filiados a teorias enunciativas e discursivas – como a teoria benvenistiana (cf., por exemplo, Oliveira; Silva, 2023) –, obriga-nos a relativizar a distinção *sociointeracionismo/interacionismo* feita por Lier-DeVitto e Carvalho (2024 [2008]) por duas razões. Em primeiro lugar, a maioria desses estudos não parece aderir aos pressupostos teóricos do sociointeracionismo como pelas autoras caracterizado (dentre os quais a concepção instrumental de linguagem e a concepção psicológica de sujeito). Em segundo lugar, apesar de nem todos esses trabalhos se dizerem *interacionistas*, se tivessem de ser inseridos em uma das três grandes posições do campo (empirismo, racionalismo e interacionismo), não há dúvidas de que seria a terceira aquela que os abrigaria; afinal, é de interação – na acepção mais geral de *relação criança-outro* – que, ao fim e ao cabo, todos tratam ao tratarem de aquisição, enunciação e discurso.

Voltando à divisão interna da posição interacionista, no interior de sua terceira classe, pode ser operada, ainda, uma clivagem mais compatível com a configuração atual dos estudos que tomam a relação criança-outro como unidade analítica. Trata-se de uma clivagem entre duas visões de diálogo,³ cada qual reúne perspectivas teóricas que, embora distintas, partilham traços em comum: de uma parte, uma *visão dual*; de outra parte, uma *visão triádica*.

A fim de proceder à caracterização dessas visões, devido aos limites de espaço, impõe-se a necessidade de dois recortes. Primeiro recorte: em vez de serem referidos panoramicamente diversos autores e estudos, foram eleitas, para um exame mais detido, duas propostas, cada qual representativa de uma visão: a proposta de Jerome Bruner, representativa da visão dual, e a proposta de Cláudia de Lemos, representativa da visão triádica. Segundo recorte: tal exame não abrangerá toda a obra de cada um desses dois estudiosos, mas somente os trabalhos que nos permitam discernir os contornos das visões de diálogo antagônicas por eles representadas. Esse recorte se justifica em razão de que tanto Bruner quanto de Lemos publicaram estudos sobre outros temas além da aquisição de linguagem.

³ Uma terceira grande visão parece não se enquadrar nessa clivagem: trata-se da visão de diálogo tributária do Círculo de Bakhtin e da noção de *heteroglossia dialogizada* como “o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais” (Faraco, 2005, p. 219). Para reflexões (elas próprias diferentes entre si) acerca dessa visão em estudos de aquisição de linguagem, ver Lemos (1994) e Del Ré *et al.* (2022), no âmbito do vir a ser falante, e Capristano (2023), no âmbito do vir a ser escrevente.

A título de contextualização, cabem breves comentários relativos aos dois teóricos.

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) foi um psicólogo estadunidense, professor e pesquisador das Universidades de Harvard e de Oxford. Um dos líderes da chamada Revolução Cognitiva, Bruner adotou um enfoque interdisciplinar em suas investigações acerca do desenvolvimento humano, inspirando-se em aportes da filosofia da linguagem, da biologia evolutiva e da antropologia. Dentre os eixos temáticos por ele investigados, destacam-se a ação, o pensamento, a percepção, a educação e a linguagem. No âmbito da aquisição de linguagem, aliando-se às perspectivas pragmáticas de Austin, de Searle e de Grice, produziu uma teorização sobre a ontogênese dos atos de fala no seio da interação adulto-criança, teorização ancorada na observação longitudinal e naturalística de interações de mães com bebês nos primeiros dezoito meses de vida destes (Bruner, 2007 [1983]; Linaza, 2007 [1984]).

Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1934-2026) foi uma linguista e psicanalista brasileira, professora e pesquisadora aposentada da Universidade Estadual de Campinas. Uma das pioneiras do campo da aquisição de linguagem no Brasil, Lemos implementou na Unicamp, em 1976, o Projeto de Aquisição da Linguagem. No quadro desse projeto, foi constituído um banco de dados com gravações de crianças de um a cinco anos, acompanhadas em coletas naturalísticas, em interações com as mães, outros membros da família e investigadoras. Como já dito, a trajetória da autora é marcada por uma mudança teórica, a qual a leva a falar não só sobre aquisição – o que faz de maneira renovada –, mas também sobre a obra saussuriana, a relação linguística-outras ciências, a relação língua-discurso, a poética, a psicanálise (Lemos, 2002; Pereira De Castro, 2005).

É interessante notar que Bruner e Lemos mantiveram certo contato durante algum tempo, o que é reconhecido por ambos.

No prefácio de seu livro *Como as crianças aprendem a falar* (2007 [1983]), Bruner agradece à estudiosa brasileira em dois momentos: “*Colegas convidados de inestimável contribuição: David Olson de Toronto, Robert Grieve de St. Andrews, Katherine Nelson de Yale, Cláudia de Lemos de Campinas e Virginia Volterra de Roma*”; “*Durante um ano de estudo no Netherlands Institute for Advanced Study na Holanda, beneficiei sobretudo de discussões com David Olson, Melissa Bowerman, Cláudia de Lemos*” (Bruner, 2007 [1983], p. 11-12).

Em artigo de 2002, intitulado “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, Lemos comenta ser significativo que “o título do Projeto [de Aquisição da Linguagem], implementado em 1976, era ‘Relações entre desenvolvimento lingüístico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento comunicativo’, colado, assim, a tudo o que [se] fazia na época”, ao que acrescenta em nota de rodapé: “Ou a exemplo de projetos como o do Instituto de Psicologia do CNR, de Roma, de que participavam Elizabeth Bates, Luigia Camaioni, Virginia Volterra e Francesco Antinucci, e do Departamento de Psicologia da Universidade de Oxford, coordenado por Jerome Bruner, projetos com os quais mantivemos relações estreitas até meados dos anos 80” (Lemos, 2002, p. 45). As razões que suspenderam tais relações deverão ficar claras nas seções seguintes.⁴

⁴ Antes, porém, de passar a essas seções, gostaria de fazer dois esclarecimentos em resposta a um comentário do Avaliador 1 deste artigo, comentário de acordo com o qual haveria uma disparidade em termos numéricos no que concerne aos estudos de Jerome Bruner e de Cláudia de Lemos aqui discutidos (“três publicações de Bruner e dezessete de Lemos”). O primeiro esclarecimento diz respeito ao fato de que, das três publicações de Bruner mencionadas pelo Avaliador 1, uma é um artigo e duas são livros que reúnem estudos publicados pelo autor em diferentes periódicos entre a década de 1970 e o início da década de 1980. Trata-se de seis artigos reunidos no

3 A visão dual do diálogo na aquisição de linguagem

Como Bruner relata no prefácio de *Como as crianças aprendem a falar* (2007 [1983]), foi a mudança para a Universidade de Oxford, em 1972, que o levou a voltar-se para a linguagem. Ali, encontrou uma atmosfera dominada pela teoria dos atos de fala, o que o lançou em uma investigação sobre a ontogênese destes. Seguiu-se uma década de intenso trabalho, com coletas de dados, leituras, discussões e a produção dos primeiros textos sobre aquisição. Publicados separadamente, tais textos foram revisados e reunidos no livro publicado em 1983.

Esse livro conta com um prefácio, dois capítulos teóricos iniciais, três capítulos analíticos e um capítulo teórico final.

No prefácio, Bruner amarra os dois fios condutores da obra, ressaltando a centralidade, em sua proposta, da interação adulto-criança. O primeiro fio, de caráter externo e cultural, tem a ver com o modo como “*a comunidade linguística providencia encontros de fala, de modo a que o jovem aspirante a locutor possa aprender como tornar as suas intenções comunicativas claras, e como penetrar as intenções dos outros*”, sendo o principal veículo dessa ajuda “*o formato, as situações padronizadas que permitem ao adulto e à criança cooperarem na ‘transmissão’ de uma linguagem*” (Bruner, 2007 [1983], p. 10, itálicos e não itálico do original).⁵ O segundo fio, de caráter interno e processual, tem a ver com o modo como “*a intenção comunicativa é sucessivamente transformada, através da negociação, em processos linguísticos cada vez mais poderosos*” (Bruner, 2007 [1983], p. 10, itálicos do original).

Amarrados, esses dois “fios” formam o “nó” que constitui o núcleo teórico do livro: a criança e o adulto são sujeitos intencionais, cooperativos e negociadores; a linguagem é um instrumento de comunicação transparente; e a sua aquisição é um processo de aprendizagem de expressão das intenções próprias e de acesso às intenções alheias.

livro *Como as crianças aprendem a falar* (Bruner, 2007 [1983]) e de dez textos compilados na obra *Ação, pensamento e linguagem* (2007 [1984]). Portanto, também dezessete são os trabalhos presentes nas três referidas publicações de Bruner. O segundo esclarecimento diz respeito ao fato de que, na seleção dos escritos a serem analisados no presente artigo, outros textos de Bruner e Lemos foram lidos, mas foram selecionados apenas aqueles que tratavam de aquisição de linguagem. E, no interior desse conjunto, foram eleitos os estudos que permitem discernir os contornos das visões de diálogo antagônicas por eles representadas – conforme o segundo recorte explicitado anteriormente. Ficaram de fora, então, tanto estudos sobre outros temas (no caso de Bruner, temas como a ação, o pensamento, a percepção e a educação; no caso de Lemos, temas como a obra saussuriana, a relação linguística-outras ciências, a poética e a psicanálise) quanto estudos que, mesmo tratando de aquisição de linguagem, não acrescentam ideias novas à visão de diálogo de cada teórico. É por isso que as ideias de Jerome Bruner são aqui abordadas a partir do livro *Como as crianças aprendem a falar* (2007 [1983]), no qual constam as suas principais proposições sobre a aquisição de linguagem, em geral, e sobre a relação criança-outro nessa aquisição, em particular – proposições que, a meu ver, não sofreram substanciais mudanças teóricas nas reflexões seguintes do autor. Dentre tais reflexões, constam aquelas presentes em Bruner (1997 [1986], 1997 [1990], 1991 e 2000 [1997]), nenhuma das quais aborda a aquisição de língua materna mais enfaticamente nem avança nesse terreno. A aquisição não é um tema transversal à obra de Jerome Bruner, diferentemente de Cláudia de Lemos, que fez da aquisição o principal foco investigativo de sua produção intelectual – o que justifica, também, o fato de o número de estudos da linguista aqui examinados ser maior do que aquele do psicólogo.

⁵ Com vistas à fluidez da leitura, não serão sinalizadas informações como “destaques meus/do original” e “tradução minha”, nem serão registradas, em rodapé, as versões originais das citações traduzidas. Quanto aos destaques, aqueles em itálicos são meus (salvo exceções sinalizadas, como nas citações do prefácio acima), ao passo que os demais (negritos, não itálicos, aspas, sublinhados, maiúsculas) são dos textos citados. Quanto às traduções, são todas de minha responsabilidade.

No Capítulo I, intitulado “Introdução”, Bruner fala em três facetas da linguagem necessariamente *inseparáveis* e *interdependentes* na aquisição desta: a sintaxe (forma), a semântica (sentido) e a pragmática (referência). Porém, ainda nesse capítulo, o autor afirma que, *antes* de a criança produzir um discurso léxico-gramatical, a mãe e ela “criam um formato prévio de interação”, por meio do qual “a criança adquire, então, o domínio da gramática, como referir e significar e como expressar as suas intenções comunicativamente” (Bruner, 2007 [1983], p. 14-15). Afinal, a semântica e a pragmática são inseparáveis/interdependentes da sintaxe ou anteriores a esta? Tal indefinição concernente ao estatuto da relação entre as três facetas persiste nos capítulos seguintes, mas a resposta parece se inclinar, já nesse capítulo, à anterioridade do semântico e do pragmático relativamente ao sintático. Isso porque a condição da aquisição de linguagem é, para Bruner, a posse, pela criança, de

um conjunto único e propenso de capacidades de aprendizagem da linguagem – algo similar ao que Noam Chomsky designou como o Dispositivo de aquisição de linguagem, DAL (LAD – *Language Acquisition Device*). Mas o dispositivo de aquisição de linguagem da criança não poderia funcionar sem a ajuda de um adulto, que entra com ela num formato transaccional. Esse formato, inicialmente sob o controlo do adulto, fornece um sistema de suporte à aquisição de linguagem, SSAL (*Langage Acquisition Support System – LASS*). Ele enquadra ou estrutura a entrada da linguagem e da interação no dispositivo de aquisição de linguagem, de maneira a “fazer o sistema funcionar”. Resumindo, é a interação entre o DAL e o SSAL que torna possível à criança *entrar na comunidade linguística – e, ao mesmo tempo, na cultura a que a linguagem dá acesso*. (Bruner, 2007 [1983], p. 15).

No Capítulo II, intitulado “Da comunicação à fala”, Bruner aborda a passagem da comunicação pré-linguística à comunicação linguística, defendendo que “A linguagem é o meio para a interpretação e a regulação da cultura” (Bruner, 2007 [1983], p. 18), o que requer “um papel bastante mais activo do adulto na ajuda à aquisição da linguagem pela criança, do que o de simples ‘modelo’”, auxiliando-a “a tornar as intenções claras e a sua expressão adequada às condições e aos requisitos da ‘comunidade de fala’, isto é, a cultura” (Bruner, 2007 [1983], p. 32). Nessa direção, “a entrada na linguagem é uma entrada no discurso, que exige que ambos os membros de um *par dialogante* interpretem uma comunicação e a sua intenção”, sendo essa mútua interpretação definida como uma “*perfeita sintonização*”: “Os pais falam a um nível em que as crianças os podem compreender” (Bruner, 2007 [1983], p. 32-33).

Se, no capítulo anterior, a cultura é situada como algo diferente da comunidade linguística, nesse capítulo, a cultura é situada como a própria comunidade linguística/de fala. Em ambos os capítulos, a linguagem figura como a porta de entrada na cultura/comunidade, porta cuja chave é fornecida pelo adulto à criança em uma relação perfeitamente sintonizada.

No Capítulo III, intitulado “Brincadeiras, jogos e linguagem”, Bruner relata estudos empíricos sobre a ontogênese das brincadeiras e dos jogos da infância, como o esconde-esconde. Dentre as características dos jogos, três ressaltam a linguagem e a interação. Em primeiro lugar, “eles fornecem a primeira ocasião para o *uso sistemático da linguagem da criança com um adulto*”, possibilitando a ela “explorar como conseguir *fazer coisas com palavras*” (Bruner, 2007 [1983], p. 38). Em segundo lugar, “Tais jogos incluem, igualmente, uma outra característica de delimitação da linguagem – a atribuição de *papéis alternados que são intercambiáveis*. Há um descobridor e um escondido, um actor e um paciente da experiência” (Bruner, 2007 [1983], p. 38). Em terceiro lugar, “os jogos fornecem uma oportunidade para *distribuir a atenção*

por uma sequência ordenada de acontecimentos. O jogo é o *tópico* sobre o qual cada uma das jogadas pode ser considerada um *comentário*” (Bruner, 2007 [1983], p. 39).

Tais características dão a ver o primado, na teorização de Bruner, da instrumentalidade da linguagem (primeira característica), da simetria criança-outro (segunda característica) e da anterioridade da cognição à linguagem (terceira característica), sendo as estruturas linguísticas vistas como reflexos das estruturas cognitivas, a exemplo da estrutura tópico-comentário, a qual refletiria a estrutura da atenção enquanto síntese do todo e análise das partes.

No Capítulo IV, intitulado “O crescimento da referência”, o autor relata estudos sobre as raízes psicológicas da referência, sustentando quatro pressupostos ligados à interação adulto-criança. O primeiro pressuposto é o de que “os indivíduos podem *assinalar um ao outro* que têm uma intenção referencial ou indicativa” (Bruner, 2007 [1983], p. 57). O segundo pressuposto é o de que a criança e o adulto “podem referir-se ao ‘mesmo’ tópico com graus amplamente diferentes de precisão”, mas esse tópico é “um *referente conjunto* que não apenas existe em tais *conversações assimétricas*, mas que pode ser desenvolvido pelo seu valor de verdade e pela sua definição”, podendo a “*negociação dialogal* [...] até *umentar* a definição da criança” (Bruner, 2007 [1983], p. 58). O terceiro pressuposto é o de que “a referência é uma forma de interação social, que tem a ver com a gestão da *atenção conjunta*” (Bruner, 2007 [1983], p. 58, *itálico do original*). O quarto pressuposto é o de que “há uma estrutura de objetivo no referir”, embora alcançar o objetivo referencial tenha “pouco a ver com a concordância quanto a um único referente definitivo. É suficiente que as partes numa *troca referencial* saibam que partilham *suficiente coincidência* na sua atenção focal para tornar válida a sua manutenção” (Bruner, 2007 [1983], p. 58).

Embora o psicólogo mencione *conversações assimétricas*, trata-se de uma “assimetria na referência” (Bruner, 2007 [1983], p. 78), entendida em termos de conhecimento de mundo desigual entre adulto (que conhece muito) e criança (que conhece pouco). Trata-se de uma assimetria superável na negociação dialogal que, na troca referencial, vai conjugando a atenção de cada membro do par para o referente em questão. Em outras palavras, trata-se de uma assimetria cuja conversão em simetria é garantida.⁶

No Capítulo V, intitulado “O desenvolvimento do pedido”, Bruner relata estudos sobre a aquisição dos atos de pedir, na qual destaca o papel de intérprete das demandas da criança

⁶ A esse propósito, o Avaliador 1 fez um interessante comentário, que aqui reproduzo de maneira a respondê-lo: “As ideias de ‘simetria criança-outro’ e ‘lugares simétricos’ parecem constituir-se mais como uma leitura de Bruner feita pelo/a próprio/a autor/a do artigo e por M. T. G. de Lemos, a quem ele/a cita, a partir de uma perspectiva teórica própria, do que como uma formulação de Bruner. No artigo, afirma-se que Bruner postula uma *simetria* entre criança e adulto. No entanto, conceitos centrais em sua teoria que não foram discutidos, como os de *tutela* e de *scaffolding*, reforçam a ideia de assimetria constitutiva desta relação. Cabe ressaltar que a leitura de uma proposta teórica a partir de outra traz inevitáveis deslocamentos conceituais, já que os termos utilizados podem coincidir, mas não necessariamente se referem aos mesmos conceitos”. Gostaria de fazer duas ressalvas quanto a esse comentário: 1) Entendo que críticas de uma teoria a outra são legítimas desde que respeitadas as suas diferenças epistemológicas. Por exemplo, como linguista, critico a visão dual do diálogo de Bruner, na qual não há lugar para a língua enquanto terceiro na relação criança-outro (conforme o desenvolvimento e a conclusão deste artigo). De igual forma, creio que psicólogos têm total legitimidade para criticarem linguistas que, como eu, não tratam da cognição. O que, a meu ver, não seria epistemologicamente válido seria exigir que psicólogos abordassem a língua como linguistas ou, então, que linguistas abordassem a cognição como psicólogos – ou, ainda, que, no interior de cada área, linguistas abordassem a língua todos da mesma maneira e que psicólogos abordassem a cognição todos da mesma maneira. Se assim não fosse, não veríamos os grandes teóricos tecendo críticas entre si, como, dentre outros, Bruner relativamente a Chomsky, Chomsky relativamente a Skinner, Lemos relativamente a Bruner. 2) Discordo do Avaliador 1 não somente em termos epistemológicos de

atribuído à mãe e as mudanças de tal papel, solidárias das mudanças de um tipo de pedido a outro. Três são os tipos descritos: (a) pedido de objeto; (b) pedido de convite; (c) pedido de ação de suporte. Quanto ao primeiro tipo, trata-se de um pedido “elaborado desde uma fase precoce, em que se dirige exclusivamente a um objeto presente, próximo e visível, *frequentemente na posse de um adulto* [...] até formas posteriores, dirigidas a objectos remotos mas visíveis fora do alcance; e finalmente a uma forma destinada a pedir objectos que não estão à vista” (Bruner, 2007 [1983], p. 83). Quanto ao segundo pedido, trata-se de um “pedido para um adulto partilhar uma *relação de papel* numa brincadeira ou num jogo” (Bruner, 2007 [1983], p. 83, *itálico do original*). Quanto ao terceiro tipo, trata-se de um pedido em que “a criança tenta *recrutar a aptidão ou a força de um adulto* para a ajudar a conseguir o objectivo desejado” (Bruner, 2007 [1983], p. 84). Segundo Bruner, o papel da mãe muda conforme o tipo de pedido: no primeiro, ela interpreta qual objeto quer a criança; no segundo, ela interpreta para que é o convite da criança; no terceiro, ela interpreta a ajuda de que necessita a criança. Em todos os tipos, a mãe “é o *‘agente da cultura’*, por assim dizer, e é ela que impõe as condições de adequabilidade no pedir” (Bruner, 2007 [1983], p. 84).

Desse papel de intérprete da mãe como agente da cultura, podemos tirar duas conclusões. A primeira é a de que, em Bruner, a cultura envolve ação, interação e convenção. A segunda é a de que, em Bruner, não só à cognição, mas também à cultura subordinam-se a linguagem, sua aquisição e sua utilização. Logo, na proposta do autor, tanto o cognitivo quanto o cultural antecedem e condicionam o linguístico.

Contra-argumentos à última conclusão poderiam ser duas alegações. A primeira alegação seria a de que, para Bruner, se há relação de subordinação, é da cultura e da cognição relativamente à linguagem – alegação subjacente a formulações antes mencionadas sobre a linguagem como meio de acesso, interpretação e regulação da cultura, bem como a formulações presentes no Capítulo VI, intitulado “Aprendendo a falar”, a exemplo da seguinte: “Quanto ao *papel constitutivo* da linguagem, o seu papel na ‘criação’ do mundo no qual a criança entra, os formatos de jogo que examinámos são certamente constitutivos, no sentido mais profundo”, pois “Os jogos são, literalmente, produtos do que se diz, como se diz e em que contexto” (Bruner, 2007 [1983], p. 115-116). A segunda alegação seria a de que, para Bruner, a relação da linguagem com a cultura e com a cognição é de contiguidade e não de subordinação – alegação subjacente a outras formulações desse mesmo capítulo final, como a seguinte: “Procurei apresentar uma perspectiva da aquisição da linguagem, que a torna *contígua e dependente* da aquisição pela criança da sua cultura. A cultura é constituída por processos simbólicos, conceitos e distinções, que só podem ser efectuados na linguagem” (Bruner, 2007 [1983], p. 123).

Como se vê, há, no livro de Bruner, margem para as três leituras: (a) a da subordinação da linguagem à cultura e à cognição; (b) a da subordinação da cultura e da cognição à linguagem; (c) a da contiguidade da relação cultura-cognição-linguagem. Todavia, a despeito de formulações pontuais, seu projeto global e seus encaminhamentos teórico-analíticos conver-

diálogo entre teorias, mas igualmente em termos teóricos de interpretação da teoria de Bruner. A despeito de este salientar o caráter assimétrico da relação criança-outro, predomina, em sua proposta, a conversão de tal assimetria em simetria, do que dão testemunho diversos termos e ideias ao longo de seus textos, conforme passagens anteriores e, sobretudo, passagens posteriores deste artigo – termos como *troca referencial, suficiente coincidência, par dialogante, perfeita sintonização, papéis intercambiáveis, negociação dialogal, atenção conjunta*; ideias como as de *cooperação, transação, mentes semelhantes, mútuo reconhecimento de intenções*.

gem muito mais para a primeira leitura do que para as duas outras, do que dão testemunho diversos trechos do capítulo final, a exemplo destes:

A aquisição de linguagem parece ser um subproduto (e um veículo) da transmissão da cultura. As crianças aprendem a usar a linguagem, inicialmente (ou os seus precursores pré-linguísticos) para conseguir o que querem, para jogar jogos, para se manterem em contacto com aqueles de que dependem. Ao fazê-lo, elas encontram limitações que prevalecem na cultura à sua volta, incorporadas nas restrições e convenções dos seus pais. O motor que conduz o processo não é a aquisição da linguagem per se, mas a necessidade de dar seguimento às exigências da cultura. [...] Os pais ajudam-nas num espírito semelhante: eles querem ajudá-las a tornarem-se seres humanos "civilizados", não apenas locutores de linguagem (Bruner, 2007 [1983], p. 93-94).

Defendi claramente que a "a intenção de referir" não é aprendida, assim como não o é o reconhecimento dessa intenção nos outros. [...] *Deve existir alguma base para a intersubjectividade referencial, antes do aparecimento da linguagem propriamente dita. [...] É uma premissa, que as "outras mentes" são tratadas como semelhantes à nossa mente. Uma outra premissa é que existe um mundo "em volta", que é partilhado com outros (Bruner, 2007 [1983], p. 111).*

Relativamente à sensibilização para formas gramaticais que correspondem a categorias do conhecimento do mundo real, [...] *Esta é basicamente uma questão da relação entre semântica e sintaxe e que aponta para o possível papel "formador" da primeira em relação à última. (Bruner, 2007 [1983], p. 115).*

Um formato é uma interacção rotinizada e repetida, em que um adulto e uma criança *fazem coisas a e com o outro. Uma vez que tais formatos emergem antes do discurso léxico-gramatical, eles são veículos cruciais na passagem da comunicação à linguagem. [...] os formatos inserem as intenções comunicativas da criança numa matriz cultural; eles são instrumentos para transmitir a cultura, bem como a sua linguagem (Bruner, 2007 [1983], p. 121-122).*

Tais trechos exibem um último aspecto interessante a ser destacado nesse capítulo final: a vinculação entre linguagem, cultura e convencionalização. "Como é que se inicia o processo de convencionalização?", indaga-se Bruner, ao que responde: "Proponho que, antes da linguagem propriamente dita entrar em cena, a criança possui maneiras 'naturais' de inserir os seus gestos e vocalizações em contextos de acção e interacção", de forma que "muito do desenvolvimento comunicativo inicial consiste em converter modos naturais de contextualização para padrões convencionais" (Bruner, 2007 [1983], p. 119). Essa conversão é, para o psicólogo, um processo mais civilizatório do que linguístico.

Como já informado, o livro de Bruner aqui examinado atualiza um conjunto de textos publicados na década de 1970, dentre os quais o famoso "The ontogenesis of speech acts" (1975). Tal artigo é alvo de uma detida crítica por parte de M. T. G. de Lemos (2002), a qual mira justamente na visão dual do diálogo que preside as reflexões do psicólogo. Apesar de a autora não se debruçar sobre o livro de 1983, seus argumentos podem ser considerados relativamente a essa obra.

O primeiro argumento ataca o termo *intersubjectividade*, empregado quatro vezes por Bruner no artigo de 1975.⁷ Um desses empregos é o seguinte: "A criança apreende a 'ideia' de

⁷ Salvo engano de minha parte, no livro de 1983, consta apenas uma ocorrência do termo em questão, na seguinte citação: "Deve existir alguma base para a *intersubjectividade referencial*, antes do aparecimento da lin-

intersubjetividade – que os outros têm *intenções*” (Bruner, 1975, p. 8). De acordo com M. T. G. de Lemos (2002), “A intersubjetividade de Bruner é, assim, uma função de ‘acordo’ entre os sujeitos falantes. [...] O outro de Bruner é um outro sujeito, isto é, um outro sujeito como eu”, o que dimensiona “o outro e o sujeito como *semelhantes*, daí ser possível a identificação do outro por suas intenções. Isso supõe que a dupla mãe-criança seja constituída por dois lugares *intercambiáveis* e *simétricos*” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 164). Embora o termo *intersubjetividade* não seja frequente no livro de 1983, a visão dual do diálogo por ele subsumida no artigo de 1975 retorna em ocorrências terminológicas como *par dialogante*, *perfeita sintonização*, *papéis intercambiáveis*, *negociação dialogal*, *atenção conjunta*.

O segundo argumento ataca a noção de *formatos* como esquemas interacionais rotineiros entre a mãe e a criança. Conforme M. T. G. de Lemos (2002), o formato é, para Bruner, uma estrutura pré-linguística, preenchida não por elementos significantes ou sígnicos, mas por papéis enquanto instâncias psicológicas ou sociais anteriores à linguagem e representadas por esta, como representáveis seriam as intenções da criança: “A atribuição de intenção à criança é problemática porque a própria existência dos *formats* [...] dá a ver uma assimetria e indica que, antes de mais nada, é necessário que a mãe faça ‘entrar’ a criança num lugar de sujeito do sentido” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 168). Também a qualificação dos formatos como pré-linguísticos é criticável, pois, sendo estruturas em que a mãe interpreta as demandas da criança, “como supor demanda sem linguagem? Ora, a ubiquidade da interpretação da mãe mostra que a linguagem já está em pleno exercício” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 168).⁸

O terceiro argumento ataca o não reconhecimento, por Bruner, do real da língua, entendido como a ordem própria desta e sua anterioridade lógica ao sujeito. Para M. T. G. de Lemos, ao supor segmentos de ação como posições ocupadas em uma sequência por atos variados e substituíveis, a noção de *formato* aproxima-se da de *estrutura*, mais precisamente daquela do estruturalismo americano. Porém, o formato é caracterizado como espelho que reflete relações cognitivas: “Mas como poderia uma estrutura desse tipo refletir relações como tópico-comentário, agente-objeto-recipientes, se é feita de lugares vazios, se é puro movimento de substituição? O que está em ação aqui, a mãe e a criança ou o *format*?” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 167).

guagem propriamente dita” (Bruner, 2007 [1983], p. 111).

⁸ Acerca dessa crítica de M. T. G. de Lemos (2002), o Avaliador 1 ressaltou que, tanto em Bruner quanto na psicologia do desenvolvimento de modo mais geral, o termo *pré-linguístico* “faz referência ao período anterior à produção, pela criança, de palavras ou estruturas reconhecíveis, do ponto de vista da língua (estrutura ou sistema). Não diz respeito, portanto, à ausência de linguagem (ou ao fato de que a linguagem não estaria em ‘pleno exercício’)”. De minha parte, gostaria de chamar a atenção para um ponto mais preciso do argumento de M. T. G. de Lemos (2002): sua crítica incide não sobre a carência de formas léxico-gramaticais por parte da criança, mas sim sobre a qualificação dos formatos como estruturas pré-linguísticas. Ora, uma vez que a mãe – falante constituída – é parte não só integrante, mas também (e sobretudo) constitutiva do *format*, como poderia uma tal estrutura ser pré-linguística se nela reina a língua instanciada nas incessantes interpretações maternas? Ademais, embora reconheça a importância do papel do outro, o próprio Bruner, em muitos trechos, fala como se houvesse um momento em que a linguagem, antes ausente, passaria a se fazer presente, como neste trecho recém-citado: “Proponho que, antes da linguagem propriamente dita entrar em cena, a criança possui maneiras ‘naturais’ de inserir os seus gestos e vocalizações em contextos de ação e interação” (Bruner, 2007 [1983], p. 119). Se se sustenta a relação criança-outro como fundante, não há como supor um momento em que a linguagem estaria “fora de cena”.

O quarto argumento ataca a relação de analogia por Bruner estabelecida entre os planos da intersubjetividade e da linguagem. Segundo M. T. G. de Lemos (2002), ao sustentar que as regras gramaticais são aprendidas por analogia com as regras de ação e de atenção, o estudioso toma os planos da intersubjetividade e da linguagem como “ordens paralelas e, assim, independentes”, um “ponto cego” de sua argumentação que “não só afeta como acaba por anular a importância que ele pretendia atribuir à intersubjetividade, na aquisição da linguagem pela criança” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 169). Aqui, porém, tenho um entendimento distinto do da autora: a meu ver, tal relação analógica não envolve paralelismo e independência, mas, ao contrário, anterioridade e dependência. Anterioridade da intersubjetividade, em termos de precedência das regras de ação e de atenção conjuntas – a cultura e a cognição sendo construídas conjuntamente. Dependência da linguagem, em termos de subordinação das regras gramaticais – o linguístico sendo antecedido e condicionado pelo cultural e pelo cognitivo.

A despeito das críticas, M. T. G. de Lemos (2002) reconhece duas contribuições de Bruner aos estudos em aquisição de linguagem. A primeira contribuição envolve a introdução do outro nesses estudos, o que o distingue de muitos pesquisadores “que se valiam da obra de Piaget, na qual a atividade tinha um lugar de destaque, mas era compreendida apenas como interação com o ‘meio’, e não com o outro” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 163). A segunda contribuição envolve o fato de que Bruner “fez dessubjetivar a língua, deslocando-a de dentro do sujeito para sua exterioridade. Exterioridade pouco definível, ainda que suspostamente ‘exercida’ pelo outro materno”, ao que acrescenta a autora: “O que interessa, entretanto, é que foi Bruner quem encontrou os termos necessários para realmente subverter a demanda, ainda em vigor, de escrever uma gramática da criança: nada mais podia alimentá-la depois de reconhecido que a língua, afinal, é do Outro” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 170). Contudo, tais contribuições de Bruner são ameaçadas pelo fato de que sua teoria

tem todos os elementos necessários para apagar sua própria descoberta e, assim, não realizar esse reconhecimento [da anterioridade e da exterioridade da língua]. E isso não apenas por causa da analogia, pois se esta reduz a linguagem a um espelho, a língua ressurgiu, triunfante, em outro lugar, no *format*. O problema maior é que o *format* de Bruner não poderia revelar a alteridade da ordem da língua, pois ele é dominado por essa convergência, essa afinação dos sujeitos na intersubjetividade. Na sua identificação com o Outro materno, Bruner se deixou fascinar pela complementariedade do olhar [entre mãe e bebê] e não pôde nomear o que, no entanto, percebeu brilhantemente: que mãe e criança não fazem dois, mas Um. (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 170-171).

Da visão dual do diálogo, representada por Jerome Bruner, com seus conceitos de *formato* e de *intersubjetividade*, os estudos de Cláudia de Lemos se aproximam e se afastam – inicialmente, com seu conceito de *processo dialógico*; posteriormente, com sua visão triádica do diálogo.

Em texto de 1982, intitulado “Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado original)”, Lemos introduz dois dos processos que, a seu ver, dariam conta tanto das relações entre o enunciado da criança e o enunciado do adulto quanto das relações entre elementos combinados em um único enunciado ou turno do diálogo. O primeiro é “o processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental” (Lemos, 1982, p. 113). O segundo é o processo de complementariedade, o qual se instância de duas maneiras: como “complementariedade interturnos, em que a resposta da

criança preenche um lugar ‘semântico’, ‘sintático’ e ‘pragmático’ instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto”; e como “complementaridade intraturnos, em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado adulto imediatamente precedente [...] e de sua combinação com um vocábulo complementar” (Lemos, 1982, p. 113). Se, inicialmente, a instanciação desses processos dá a ver uma dependência da criança relativamente à fala do adulto e à situação imediata, posteriormente, os processos passam a ser instanciados com relativa independência de tais fatores, quando construções linguísticas passam a ser “decontextualizadas” e utilizadas em outras situações: “[...] a capacidade que a criança vai adquirindo de combinar vocábulos e fragmentos do discurso adulto independentemente do enunciado do interlocutor e da situação, *depende*, em grande parte, do desenvolvimento de sua *capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento do seu interlocutor*” (Lemos, 1982, p. 113). Tal reflexão conduz Lemos (1982) a concluir que “é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder operar” (Lemos, 1982, p. 119-120).

Nesse artigo, chamam a atenção dois pontos. O primeiro ponto envolve as definições de *especularidade* e de *complementaridade*, as quais enfatizam a ação da criança de espelhar e de complementar a fala da mãe em um movimento que pareceria unidirecional. O segundo ponto envolve a dependência da linguagem e de sua “construção” como “objeto” (capacidade de combinação de vocábulos e de fragmentos alheios) relativamente à comunicação e à cognição (capacidade de representação das intenções, da atenção e do conhecimento do outro).

Em texto de 1985, intitulado “On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition”, esses dois pontos também se destacam, mas com diferenças. Quanto ao primeiro ponto, os processos de especularidade e de complementaridade são redefinidos por Cláudia de Lemos no sentido de mostrar que a mãe igualmente espelha e complementa a fala da criança: “[...] ambos os parceiros preenchem seus turnos no diálogo incorporando pelo menos parte do enunciado anterior do outro”, de modo que “a coesão e a progressão do diálogo são os resultados dessa *mútua incorporação*” (Lemos, 1985, p. 25). Quanto ao segundo ponto, a autora introduz um terceiro processo dialógico: trata-se da reciprocidade, concebida como “*reversibilidade de papéis* no que diz respeito ao diálogo adulto-criança, visto que ele [tal processo] se refere à gradual assunção, por parte da criança, do papel previamente assumido pelo adulto”, o papel de iniciar “a interação, constituindo o Outro como interlocutor ou como aquele que deve ocupar o próximo turno, *atribuindo intenções, conhecimento e crenças*” (Lemos, 1985, p. 26). Tanto a redefinição da especularidade e da complementaridade quanto a introdução da reciprocidade levam Lemos a aproximar-se da noção de *imitação recíproca* de James Baldwin como relida por Jean Piaget: “[...] A *imitação recíproca*, isto é, precisamente o reflexo (no sentido próprio) de si em outrem e de outrem em si” (Piaget, 1928, p. 168 *apud* Lemos, 1985, p. 28).

Mútua incorporação, reversibilidade de papéis, atribuição de intenções, conhecimento e crenças, imitação recíproca: termos que dizem do alinhamento de Cláudia de Lemos, nesse período, a estudos como os de Jerome Bruner, centrados na simetria criança-outro e na intercambiabilidade de seus lugares. Deve-se pontuar, entretanto, uma diferença significativa já entre os estudos iniciais da linguista e aqueles do psicólogo: a linguagem, embora vista como dependente da comunicação e da cognição nesses estudos iniciais, tem neles mais espaço tanto na reflexão teórica quanto – e sobretudo – na análise de dados.

Em texto de 1986, intitulado “A sintaxe no espelho”, a autora reflete sobre a relação entre os processos dialógicos e a emergência de estruturas sintáticas. Nessa reflexão, confronta o termo *aquisição* (que designa os atos/gestos da criança em direção ao objeto a ser adquirido) e o termo *input* (que designa o fornecimento de dados linguísticos primários para processamento pela criança), observando que ambos os termos supõem uma capacidade prévia de análise por parte da criança e reduzem o papel do adulto ao de “apresentador do objeto, ou de demonstrador de sua utilidade” (Lemos, 1986b, p. 9). Como alternativa a tais suposição e redução, Lemos (1986b, p. 10) afirma que não basta “recorrer ao diálogo enquanto recorte empírico nem à *comunicação* enquanto processo, que nele se dá. Em vez disso, seria necessário recuperá-lo enquanto *interação* e na sua *oralidade*”. Recuperar o diálogo enquanto interação é recuperá-lo “enquanto *inter-ação* ou *atividade conjugada*” ou, ainda, “enquanto *matriz de significação*”: “No diálogo adulto-criança é apenas mais transparente essa *atividade inter-subjectiva* (ou *trans-subjectiva*?) pela qual é regulada a produção de significação ou as formas sob as quais ela se dá enquanto tensão entre linguagem e mundo” (Lemos, 1986b, p. 10). Recuperar o diálogo na sua oralidade é “atender ao próprio ato de dar forma ao som em sua materialidade e à tensão entre o ‘continuum’ e o discreto que existe nessa materialização”, o que põe o investigador “diante de *formas cujos contornos não são tão definidos* como da palavra-objeto da escrita” (Lemos, 1986b, p. 10). Analisando dados à luz dessa noção de *diálogo*, a autora mostra um percurso que parte dos processos dialógicos, passa por processos de análise e de síntese de objetos linguísticos e chega à formação de “esquemas abstratos”, percurso que “fala por si próprio a favor da substituição da metáfora da aquisição pela metáfora da construção” (Lemos, 1986b, p. 12). Para a pesquisadora, porém, a construção da linguagem não tem, como requisito, uma capacidade analítica da criança, pois mesmo o processo de especularidade é inicialmente instanciado pela mãe, a qual atribui sentido ao fluxo comportamental da criança, possibilitando que, mais tarde, esta realize tais espelhamento e interpretação: “No espelho do Outro, convivem dialeticamente a fusão e a diferenciação, como Wallon (1942) fez muita questão de ressaltar”, sendo nesse espelho possível “subjetivar-se, objetivando-se no Outro” (Lemos, 1986b, p. 207).

Desse estudo, ressalto quatro aspectos. O primeiro aspecto concerne à linguagem, a qual assume ainda mais protagonismo teórico e analítico: é uma linguista que vemos aqui falando, ainda que permaneça a interlocução com a psicologia do desenvolvimento. O segundo aspecto concerne à relação especular criança-adulto: se, no texto de 1982, a criança espelhava a fala do interlocutor e se, no texto de 1985, ambos espelhavam a fala um do outro, nesse texto de 1986, o espelhamento da criança pelo outro é condição do posterior espelhamento do outro pela criança. O terceiro aspecto concerne à natureza da constituição da criança enquanto sujeito e, por conseguinte, da relação da linguagem com a comunicação e com a cognição: se, no texto de 1982, tal constituição era vista como construção da linguagem enquanto objeto subordinado à comunicação e à cognição, nesse texto de 1986, tal constituição é vista como construção de “esquemas abstratos” cuja gênese se encontra nos processos dialógicos e cujo desenvolvimento se encontra nos processos de análise e de síntese dos objetos linguísticos; ou seja, se a comunicação permanece no ponto de partida, a cognição é deslocada para o ponto de chegada, como produto da linguagem. O quarto aspecto concerne ao estatuto dessa comunicação, redefinida como *inter-ação*, *atividade conjugada*, *matriz de significação*, termos que remetem à *intersubjetividade* de Bruner, expressão que igualmente

aparece, mas para ser questionada: *atividade inter-subjetiva* ou *trans-subjetiva*?, pergunta-se Lemos, sugerindo a presença de algo a mais na relação criança-adulto.

Para M. T. G. de Lemos (2002), se o conceito de *processo dialógico* teve o mérito de focalizar as relações não entre sujeitos – interações adulto-criança –, mas entre estruturas linguísticas – interações tanto entre fala materna e fala infantil quanto entre elementos linguísticos no interior da fala infantil –, tal conceito foi enfraquecido por duas fragilidades. A primeira fragilidade, de caráter metodológico, concerne à insuficiência do conceito de *processo dialógico* na análise de dados mais tardios, nos quais a fala do outro não determina do mesmo modo a fala da criança. Conforme M. T. G. de Lemos (2002, p. 201), “A relação entre esses processos [...] com a ordem própria da língua – isto é, sua Alteridade – é que fica por realizar e, nessa ausência, a porta ficou aberta para os reducionismos que anulam, retroativamente, a própria posição que se instaurara” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 201). A autora refere-se, aqui, à diferença criada pelo conceito em questão entre os estudos de Cláudia de Lemos e outros do campo da aquisição de linguagem – diferença que, para ser sustentada, obrigaria a que se respondesse mais positivamente pelo linguístico. A segunda fragilidade, de caráter teórico, concerne à ideia de *reciprocidade*, que aproximaria Cláudia de Lemos de Jerome Bruner, pois “não é outra coisa que a intersubjetividade”, a qual “é a porta por onde o sujeito psicológico entra”, sendo “incompatível com o caráter constitutivo da especularidade no diálogo (isto é, na criança e na mãe)” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 201-202). Essa incompatibilidade deve-se ao fato de a reciprocidade associar-se mais à noção piagetiana de *descentramento* (que supõe um sujeito no controle de sua atividade linguístico-cognitiva) e a especularidade, mais à noção lacaniana de *alienação* (que supõe um sujeito que, mais do que falar a língua, é falado pela língua). Tal exame crítico conduz M. T. G. de Lemos (2002, p. 211) à seguinte conclusão:

Essa discussão nos permite colocar uma questão relativa ao modo como o conceito de processo dialógico deve ser entendido se, de fato, a hipótese sociointeracionista assume aquilo que está na base de sua descoberta: a ligação entre outro e ordem da língua. Se os processos dialógicos são constitutivos – como indica Lemos – então *não se trata mais de falar de criança e adulto tão simplesmente – mas de uma topologia que inclui a ordem da língua*. Isso significa assumir, a nosso ver, uma interpretação que chamaríamos estrutural do processo dialógico, em oposição a uma interpretação dinâmica ou mesmo funcional, que acreditamos ter sido a dominante na literatura sociointeracionista. Apenas desse modo se poderia sair de um impasse, e não repetir mais uma vez o sintoma da área dos estudos em aquisição de linguagem, pois essa interpretação estrutural possibilita ir mais além dos efeitos imaginários da relação com o outro, *ao incluir a ordem da língua como elemento assimetrizável na dupla*. Isso significa a queda da intersubjetividade na teoria.⁹

Publicado como livro em 2002, o trabalho de Maria Tereza Guimarães de Lemos foi originalmente realizado como tese de doutoramento, defendida em 1994. Em seu traba-

⁹ Com efeito, essa queda é atestada pela quase completa ausência do termo *intersubjetividade* em estudos mais recentes vinculados à proposta de Cláudia de Lemos. Digo “quase completa ausência”, pois o termo figura, por exemplo, no estudo de Figueira (2022), no qual igualmente comparece o termo *relações intersubjetivas*. É preciso, no entanto, registrar que tais ocorrências terminológicas devem-se ao recurso da autora, nesse trabalho, às contribuições de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot, linguistas em cujos textos os termos *intersubjetividade* e *relações intersubjetivas* são empregados com acepções que em nada se aproximam daquelas que têm em estudos cognitivistas como os de Jerome Bruner. A esse propósito, cabe pontuar que o psicólogo estadunidense

lho, a autora investiga os primeiros estudos de Cláudia de Lemos, publicados nos anos 1980. Entretanto, como já antecipamos, nos anos 1990 e 2000, essa estudiosa rompe com uma visão dual do diálogo e assume uma visão triádica deste, conforme discussão a seguir.¹⁰

4 A visão triádica do diálogo na aquisição de linguagem

Diferentemente de Jerome Bruner, Cláudia de Lemos não publicou um livro em que apresentasse suas principais ideias sobre a aquisição de linguagem. Assim, qualquer um que se proponha a examinar, no curso de sua teorização, a trajetória de uma noção ou de um conceito, precisa mapear tal noção/conceito em diferentes escritos seus, publicados em distintos lugares, ao longo de diversos anos. É o nosso caso, aqui, relativamente à noção de *diálogo/ interação/alteridade*. Na seção anterior, examinamos o tratamento dessa noção em trabalhos da autora da década de 1980. Nesta seção, examinaremos o modo como tal noção é tratada em estudos seus das décadas de 1990 e de 2000.

Em texto de 1992, intitulado “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”, Lemos revisita a reflexão de Saussure sobre as relações associativas e sintagmáticas enquanto eixos da língua como sistema, assim como a reflexão de Jakobson sobre os processos metafóricos e metonímicos enquanto leis de composição interna da linguagem e polos de seu funcionamento na fala individual. Propondo o processo metafórico (a substituição, na cadeia significante, de um termo por outro) e o processo metonímico (a combinação, na cadeia significante, entre os termos e suas posições) como mecanismos de mudança na aquisição de linguagem, a autora define o outro “enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída”, cuja “*interpretação* consiste em submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos”, os quais produzem, como efeito, uma “*ressignificação* através de relações com outros significantes” (Lemos, 1998a [1992], p. 161). Essa resignificação como efeito interpretativo acentua o papel estruturante do outro e do texto na aquisição de linguagem, pois os processos metafóricos e metonímicos “Emergem no interior de textos pelos quais o adulto interpreta o comportamento das crianças dentro de um particular domínio discursivo” (Lemos, 1998a [1992], p. 195). Ou ainda:

Na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e resignificado pelo enunciado do adulto, já que seus significantes [os da criança] são formas isoladas, independentes, cuja significação não vem dada por sua posição numa estrutura oracional ou textual. É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, além da posição de interpretado [sic], pode assumir a

cita Benveniste e Ducrot ao falar em intersubjetividade nos textos “Los formatos de la adquisicion des lenguaje” (1982) e “Pragmatica des lenguaje y lenguaje de la pragmática” (1984), ambos presentes no livro *Ação, pensamento e linguagem* (2007 [1984]). Trata-se, contudo, de uma leitura psicologizante – e, por isso mesmo, comprometida em sua gênese – de formulações de Benveniste e de Ducrot, linguistas sempre críticos ao psicologismo (cfe., dentre outros, Benveniste, 2005 [1966], 2006 [1974]; Ducrot, 1987 [1984], 1990).

¹⁰ Em Lemos (2002), a autora apresenta uma detida revisão das mudanças operadas em sua proposta teórica. Devido aos limites do presente artigo, ressaltarei apenas as implicações dessas mudanças em suas concepções de diálogo/interação/alteridade.

de intérprete de si mesmo [sic] e de outro. As chamadas autocorrekções são sintomas dessa mudança de posição.

A partir desse ponto de vista, a “experiência com a própria linguagem” implica uma interação, mas ao mesmo tempo é *incompatível* com uma noção de comunicação que se assente no acesso direto às intenções e significados do outro e de si mesmo. (Lemos, 1998a [1992], p. 167).

Nesse texto, sublinho cinco deslocamentos, um epistemológico e quatro teóricos. O deslocamento epistemológico consiste no distanciamento de autores da psicologia do desenvolvimento e na filiação ao programa estruturalista. O primeiro deslocamento teórico consiste na substituição do conceito de *processo dialógico* pelo conceito de *processos metafóricos e metonímicos* na descrição e na explicação da trajetória de *infans* a falante. O segundo deslocamento teórico consiste na qualificação dessa trajetória não mais como construção de “esquemas abstratos” a partir de processos dialógicos e analítico-sintéticos, mas agora como passagem de interpretada pelo outro a intérprete de si mesma e do outro. O terceiro deslocamento teórico consiste na redefinição da noção de *interpretação*, vista não mais como atribuição ao outro de intenções, conhecimentos e crenças, mas agora como escuta e fala que ressignificam o enunciado ouvido, ressignificação em termos seja de estruturação (quando o outro insere as formas isoladas da criança em uma cadeia), seja de autocorreção (quando a criança passa a se corrigir). O quarto deslocamento teórico consiste na definição do interlocutor da criança (antes chamado principalmente de *adulto*) como *discurso* ou *instância de funcionamento da língua constituída*, definição que afasta uma perspectiva empirista da interação, em que o outro é um outro indivíduo empírico como a criança.

Em texto de 1995, intitulado “Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem”, além das linguísticas saussuriana e jakobsoniana, Cláudia de Lemos aproxima-se da linguística benvenistiana, da análise do discurso peucheutiana e da psicanálise lacaniana, abordando as restrições linguístico-discursivas que se impõem à criança e dando novos contornos ao *alter* na aquisição. Acerca das restrições, trata-se, por um lado, de restrições mais estritamente linguísticas que cada segmento do texto impõe aos segmentos que o sucedem e que o precedem e, por outro lado, de restrições que “o próprio texto enquanto *figuração de uma totalidade*” impõe às suas partes, restrições que “não deixam de se fazer sentir também no diálogo que, nesse e em outros sentidos, *funciona como um texto*”: “Até mesmo a criança pequena, em seus diálogos iniciais com o adulto, parece sensível a essas restrições: ela não diz nem faz qualquer coisa em resposta a seu interlocutor ou a determinada situação” (Lemos, 1995, p. 19). Acerca dos novos contornos do *alter*, trata-se tanto de um aprofundamento da definição do outro (com inicial minúscula) quanto da introdução do Outro (com inicial maiúscula). Além de reiterar a definição de 1992 do outro “enquanto instância de funcionamento linguístico-discursivo”, a linguista acrescenta que, “Assim definido, o outro não é mais tomado enquanto individualidade, [...] passando a ser visto a partir da *posição subjetiva*, efeito de funcionamento linguístico-discursivo, que lhe permite *interpretar* a criança. A saber, colocar a criança – sua fala, gesto, olhar, movimento – num texto” (Lemos, 1995, p. 24). Segundo a autora, tal interpretação fornece uma ancoragem textual-discursiva ao enunciado da criança, restringindo sua indeterminação de forma e de sentido, o que lhe confere um estatuto fonológico, morfológico e sintático e, conseqüentemente, contém a sua deriva. Já o Outro é introduzido ao final do artigo, em que ecos da afetação de Cláudia de Lemos pela teoria psicanalítica reverberam em dois momentos. Primeiramente, quando a pesquisadora observa que estudos aquisicionais que excluem questões textuais e discursivas e que adotam a noção de *desenvolvimento* situam

“a criança como um sujeito diante da língua como objeto, impedindo a apreensão do *processo de aquisição como um processo de subjetivação*, ainda que votado à heterogeneidade e à divisão” (Lemos, 1995, p. 27). Em seguida, quando a estudiosa salienta que, nas análises apresentadas nesse texto, buscou mostrar “como a criança pode sair da posição de interpretada pela fala do outro, atuante em sua própria fala, para a posição em que é *a língua, enquanto Outro*, que a desloca e ressignifica” (Lemos, 1995, p. 27).

Quatro são as observações suscitadas pelo artigo em questão. Em primeiro lugar, se o trabalho de 1992 mobilizava uma noção empírica de *texto*, tal estudo de 1995 assume uma noção mais teórica, definindo texto como *figuração de uma totalidade* e associando seu funcionamento àquele do diálogo como espaço em que vigem as restrições linguístico-discursivas. Em segundo lugar, o deslocamento de uma noção psicológica a uma noção linguística de *interpretação* é ainda mais acentuado, com o ato interpretativo do outro sendo concebido como âncora linguístico-discursiva que restringe a indeterminação formal e semântica da fala da criança. Em terceiro lugar, a aquisição de linguagem, qualificada no texto anterior como passagem da criança de interpretada pelo outro a intérprete de si mesma e do outro, é nesse texto qualificada, pela primeira vez (embora sem maiores detalhes), como *processo de subjetivação*. Em quarto lugar, também a língua é aí qualificada, pela primeira vez (apesar de igualmente sem detalhamento), como *Outro*, com inicial maiúscula.¹¹

Em texto de 1997, intitulado “Native speaker’s intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?”, Cláudia de Lemos responde à pergunta do título sustentando que, implícito à noção gerativista de *intuição do falante nativo* e à noção psicolinguística de *habilidades metalinguísticas*, está o pressuposto da mudança de posição da criança em relação à língua. Se, no caso da noção gerativista, a mudança de posição diz respeito à transição de um estado zero de conhecimento a um estado estável,¹² no caso da noção psicolinguística, a mudança de posição diz respeito à transição de um uso inconsciente da língua a um uso consciente. A ideia de *mudança de posição* é cara à estudiosa, a qual sustenta, contudo, uma visão alternativa. De fato, é nesse texto de 1997 que Lemos esboça a sua proposta de três posições: (a) a *primeira posição*, em que a fala da criança incorpora fragmentos da fala do outro, daí porque as formas aparentemente corretas que apresenta; (b) a *segunda posição*, em que a fala da criança se distancia da fala do outro, submetendo-se ao funcionamento da língua e irrompendo em erros tanto previsíveis quanto imprevisíveis; (c) a *terceira posição*, em que a fala da criança se torna mais estável e homogênea, voltando a convergir com a fala do outro. Tais estabilidade e homogeneidade devem-se à possibilidade de a criança interpretar sua própria fala e corrigir-se, mas não podem ser referidas à ideia de *consciência metalinguística*, pois esta não implica “a suposição de que a aquisição

¹¹ Nos textos da autora da década de 1980, o termo “Outro”, com inicial maiúscula, também aparece, mas não relacionado à língua nem revestido de um estatuto teórico mais aparente.

¹² Para reflexões mais detalhadas sobre a leitura de ideias chomskianas por Cláudia de Lemos, ver, além de Lemos (1997), Lemos (1998c, 1999b, 2008, 2014). Mais especificamente acerca da ideia de passagem de um estado zero de conhecimento a um estado estável, pontua a autora em texto de 2014: “Tanto investigadores da aquisição de uma mesma língua como investigadores que se reuniram para comparar dados da aquisição de línguas diferentes se viram diante de falas que exibiam, ao contrário do esperado, uma forte resistência à sistematização. Tentativas de superá-la resultaram em uma verdadeira deriva teorizante e, por fim, no balde de água fria representado pela posição dissonante de Chomsky ao afirmar que os estados (não estágios) intermediários entre o estado 0 e o estado estável eram irrelevantes do ponto de vista linguístico (1986, p. 24-25)” (Lemos, 2014, p. 959).

da linguagem é um processo de subjetivação *cujo produto é o falante sendo dividido* nas posições de ser interpretado e de ser o intérprete”, ao que se acrescenta a linguista: “Se se pode dizer que *a criança é primeiramente interpretada pelo outro/adulto e depois pela língua*, sua divisão como falante mostra que ela permanece na posição de ser interpretada pela língua, da qual o intérprete (o outro e ela mesma) é um reflexo” (Lemos, 1997, p. 12). Conforme a autora, assumir essa proposta teórica impossibilita tomar “a interação adulto-criança como uma troca comunicativa envolvendo (pelo menos dois) indivíduos homogêneos cujas intenções e significados são acessíveis e transparentes um ao outro”, devendo-se atribuir a tal interação o papel de “*lócus do funcionamento linguístico-discursivo* onde as relações estruturantes ocorrem e o *infans* inicia sua jornada como falante” (Lemos, 1997, p. 12-13).

Tal artigo dá a ver uma reiteração e quatro avanços. A reiteração diz respeito à crítica à perspectiva empirista da interação adulto-criança, definida pela transparência de suas intenções e de seus significados. O primeiro avanço diz respeito ao delineamento de uma explicação para o vir a ser falante que, representada pelas três posições, é teoricamente mais robusta do que aquela representada, inicialmente, pelos processos dialógicos e do que aquela representada, posteriormente, pelos processos metafóricos e metonímicos. O segundo avanço diz respeito à concepção de aquisição de linguagem como processo de subjetivação, ao qual é agora atribuído um produto: a divisão do falante entre as posições de interpretado e de intérprete. O terceiro avanço diz respeito justamente ao papel de intérprete, antes remetido apenas ao adulto e à criança, mas agora estendido à língua. O quarto avanço diz respeito à noção de *diálogo/interação*: anteriormente definido como *unidade de análise, inter-ação, atividade conjugada, matriz de significação, atividade inter- ou trans-subjetiva*, ele passa a ser definido como *lócus do funcionamento linguístico-discursivo*. Esse último avanço é interessante por duas razões: (a) o termo *lócus* (bem como o termo *posição*) parece ir ao encontro da reivindicação de M. T. G. de Lemos (2002) de uma interpretação estrutural do diálogo como topologia que inclua a ordem da língua; (b) assim definida, a noção de *diálogo/interação* remete à definição do outro como *instância de funcionamento linguístico-discursivo* – seria, então, possível pensar que, para Lemos, o diálogo como *lócus* comporta instâncias como *posições*?

Em texto de 1998, intitulado “Sobre a aquisição da escrita: algumas questões”, um dos raros momentos nos quais se volta para o vir a ser escrevente, Cláudia de Lemos define “a interação como *lugar de transformação*” e a transformação como “*mudança* que se opera através do funcionamento simbólico” (Lemos, 1998b, p. 21). Propondo-se a “discernir o outro da/na aquisição da escrita” (Lemos, 1998b, p. 28), a autora argumenta que, assim como fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança, aspectos gráficos de textos escritos retornam em sua escrita inicial, sendo tais fragmentos e aspectos significantes de situações discursivas anteriores que, entrando em relação com fragmentos e aspectos que significam outras situações, podem ressignificar-se para a criança. Tal processo de ressignificação incidiria não sobre unidades isoladas como palavras e sílabas, letras e fonemas, mas sobre cadeias de textos-discursos em que tais unidades se tornam significantes. Nesse processo, “o papel do outro seria, como na aquisição da linguagem oral, o de *intérprete*”, ao que acrescenta: “Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que ‘escreveu’, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como *outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente*, insere-a no movimento lingüístico-discursivo da escrita” (Lemos, 1998b, p. 28). Adverte a autora, no entanto, que “essa interpretação *não tem origem no adulto* mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo, é significado” (Lemos, 1998b, p. 27).

Duas observações podem ser feitas a partir desse texto. A primeira observação refere-se às definições de *interação* e de *transformação*: a relação criança-outro passa a ser sede não só do funcionamento simbólico (linguístico-discursivo), mas também da mudança por ele operada. A segunda observação refere-se a nuances de que se reveste o papel de intérprete atribuído ao outro, cuja interpretação é marcada por semelhanças e por diferenças relativamente à criança, bem como é vista enquanto efeito do funcionamento linguístico-discursivo que submete o próprio adulto, significando-o e o levando-o a significar a criança. Se, na publicação de 1997, à língua era atribuído o papel de intérprete da criança e do adulto, nessa publicação de 1998b, tal papel é igualmente atribuído ao *discurso* – termo não definido em nenhuma das duas publicações, mas em ambas relacionado ao termo *texto* e à análise do discurso peuceutiana.

Em texto de 1999, intitulado “Sobre o interacionismo”, Cláudia de Lemos relata que, inicialmente, buscou na psicologia um lugar para o outro na aquisição de linguagem: “Bruner era, naquele momento, quem conduzia essa linha de pesquisa, já cunhada então de interacionista”, por privilegiar “os ‘formats’, em que se podia emoldurar o que se apresentava à primeira vista como regularidades enunciativas da relação mãe-criança” (Lemos, 1999a, p. 13). Todavia, pontua a autora que ela sempre colocou em primeiro plano o linguístico e não o comunicativo, o que exigiu recortar o diálogo como unidade de análise (e não de comunicação) e interrogar-se “sobre o efeito da linguagem, através da fala do outro, na constituição da criança como sujeito” ou, ainda, sobre a “passagem da fala da criança enquanto fala não-analisada do outro para uma fala articulada, no sentido em que uma fala articulada supõe certos termos e posições que os determinam” (Lemos, 1999a, p. 13). Se o rótulo *interacionista* nunca foi abandonado, para diferenciar a sua proposta das demais assim rotuladas, “foi por causa do ‘outro’”, o qual, “ainda que redefinido, *despojado do saber que lhe era suposto como intérprete da criança*, ali permanecia como lugar primordial de inserção da criança no funcionamento da língua” (Lemos, 1999a, p. 12). Ao fim do artigo, Lemos questiona-se: “O que revela [...] essa fala que, determinada pela língua, é indeterminada enquanto ação e enquanto ato, essa fala que, tendo na língua sua condição de possibilidade, com ela não coincide?”, ao que responde: “Talvez ela não revele mas apenas aponte para uma *instância subjetiva* que está aquém ou além do que se pode saber sobre a língua. É essa *instância em constituição* que se faz ver na fala da criança” (Lemos, 1999a, p. 16).

Desse texto, vale ressaltar a insistência de Cláudia de Lemos em distanciar-se dos estudos filiados às teorias psicológicas, do que dá testemunho a sua não adesão à noção de *comunicação* enquanto relação entre semelhantes e às implicações dessa noção, como a subordinação do linguístico ao comunicativo e a suposição do outro como intérprete das intenções da criança¹³. Vale ressaltar, ainda, a definição da criança como *instância subjetiva em constituição*, o que me permite responder positivamente à pergunta que antes fiz sobre a possibilidade de se entender, no pensamento da autora, o diálogo como *lócus* que comporta instâncias

¹³ Essa noção de *comunicação* da qual se afasta Cláudia de Lemos já havia sido contestada em dois artigos anteriores. O primeiro texto é o de 1998a (1992) sobre os processos metafóricos e metonímicos, no qual a autora afirma que “a ‘experiência com a própria linguagem’ implica uma interação, mas ao mesmo tempo é *incompatível* com uma noção de comunicação que se assente no acesso direto às intenções e significados do outro e de si mesmo” (Lemos, 1998a [1992], p. 167). O segundo texto é o de 1997a, no qual a linguista defende a impossibilidade de se tomar “a interação adulto-criança como uma troca comunicativa envolvendo (pelo menos dois) indivíduos homogêneos cujas intenções e significados são acessíveis e transparentes um ao outro” (Lemos, 1997a, p. 12-13).

como *posições*: na aquisição de linguagem, se o outro se posiciona, no diálogo, como instância de funcionamento da língua constituída, a criança é neste posicionada como instância de funcionamento da língua em constituição.

Em texto de 2000, intitulado “Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação”, a estudiosa novamente reforça seu distanciamento da noção de *comunicação* e da noção de *desenvolvimento*. Sobre a primeira noção, ao tratar do retorno da fala materna na fala infantil, Cláudia de Lemos afirma que, nesse retorno, à aparente coincidência entre os significantes da mãe e os da criança, opõe-se “a não-coincidência no nível do significado”, o que “mostra a impossibilidade de tratar a relação da criança com a fala do outro como comunicação, como *relação entre semelhantes*” (Lemos, 2000, p. 61). Sobre a segunda noção, ao questionar a concepção de aquisição de linguagem como aquisição de um conhecimento sobre a língua e o pressuposto de que tal conhecimento implica desenvolvimento, a linguista defende que “Falar em processo de subjetivação significa colocar a *anterioridade lógica da linguagem* relativamente a um *corpo pulsional* que é por ela *capturado e significado*” (Lemos, 2000, p. 55). Ainda nesse artigo, Lemos chama a atenção para a alternância entre duas alteridades quando significantes da mãe evocam, na criança, textos ausentes, de outras situações, como quando o significante *telefone* na fala da mãe evoca o significante *alô* na fala da criança: “[...] à *presença efetiva do outro*, de seu corpo e de sua voz, do qual depende cada enunciado da criança e a progressão do diálogo, se alterna o *outro enquanto texto*, fragmento de um texto ausente”, em “uma relação entre significantes que resulta na obliteração dessa voz, desse corpo, do momento e do lugar de sua instanciação” (Lemos, 2000, p. 62). Essa alternância dá a ver uma primeira forma de separação, que “aponta para uma *dialética de alienação e separação* relativamente à fala do outro ou ao outro enquanto instância de funcionamento linguístico-discursivo” (Lemos, 2000, p. 59). Uma segunda forma de separação ocorre em relação não só ao outro, mas também à língua, com a divisão do sujeito “entre a instância que fala e a que escuta, *instâncias essas que não coincidem* nem na criança nem no adulto, conforme nos revelou Freud através do chiste (1905/1988) e do lapso (1901/1997)” (Lemos, 2000, p. 69).

Tal artigo merece cinco comentários. Primeiro comentário: a relação criança-outro se define em termos não de relação entre semelhantes, mas de relação entre semelhantes e diferentes, em uma dialética de *alienação* e de *separação* – termos lacanianos que dizem do diálogo cada vez mais estreito de Cláudia de Lemos com a psicanálise. Segundo comentário: as duas formas de separação têm a ver com duas alteridades – o outro como outro corpo/voz e o outro como outro texto/fragmento, o que remete, respectivamente, à alteridade com o interlocutor e à alteridade com a língua. Terceiro comentário: a primeira forma de separação concerne à mudança da primeira para a segunda posição, em que a fala da criança se afasta da dominância da fala do outro e dos fragmentos que dela incorpora; já a segunda forma de separação concerne à mudança da segunda para a terceira posição, em que a fala da criança se afasta da dominância do funcionamento da língua e dos erros que este torna visíveis, dando lugar à dominância da relação fala-escuta e à possibilidade de autocorreção facultada por essa relação. Quarto comentário: tal relação entre o falar e o escutar é uma relação entre duas instâncias subjetivas não coincidentes, o que suscita uma dúvida – seria lícito vislumbrar, nessa divisão do sujeito, uma outra alteridade? Quinto comentário: as características de anterioridade lógica, de captura e de significação conferidas à linguagem relativamente à criança como *corpo pulsional* (outro termo que, embora não definido, remete à teoria psicanalítica) enfatizam a alteridade do simbólico.

Em texto de 2001, intitulado “Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança”, Cláudia de Lemos avança em sua teorização inspirada, na linguística, por Saussure e por Jakobson (sobretudo, mas também por Benveniste) e, na psicanálise, por Lacan. Se, em estudos anteriores, o termo *discurso* não era definido, nesse trabalho, encontramos uma definição do “discurso enquanto fala (*parole*) que faz texto” (Lemos, 2001, p. 29). Situando um quadro teórico então mais consolidado, a pesquisadora concebe “a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser”, captura que a coloca “em uma *estrutura* em que comparece o *outro como instância de interpretação* e o *Outro como depósito e rede de significantes*. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao Outro” (Lemos, 2001, p. 29). Mais adiante, ao mencionar a terceira posição, a linguista a caracteriza um pouco mais detidamente: “É na terceira posição que a criança enquanto sujeito falante se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e *reconhecer a diferença* entre sua fala e a fala do outro, *entre a instância que fala e a instância que escuta de um lugar outro*” (Lemos, 2001, p. 29).

Do desenho dessa estrutura com três polos – a criança, o adulto como outro e a língua como Outro –, relevam três aspectos. Em primeiro lugar, o fato de a reflexão de Cláudia de Lemos apartar-se, definitivamente, de uma visão dual do diálogo, agora subvertida por uma visão triádica deste. Em segundo lugar, o fato de o terceiro elemento dessa tríade estrutural (a língua), referido em 1995 como “Outro” e em 2000 como “outro enquanto texto”, passar a ser designado enquanto “Outro como depósito e rede de significantes”. Em terceiro lugar, o fato de a terceira posição ser caracterizada não somente pela divisão subjetiva, mas igualmente pelo reconhecimento, pela criança, da diferença tanto entre a fala própria e a fala alheia quanto entre a instância que fala e a instância que escuta de um “lugar outro” – o que talvez autorize uma resposta afirmativa à pergunta anterior sobre a licitude de se perscrutar, nessa não coincidência entre as duas instâncias subjetivas, uma outra alteridade. Se assim for, não parece ir longe demais distinguir essa alteridade das duas anteriores (com o outro e com o Outro) em termos de *condição* e de *efeito* da aquisição de linguagem como processo de subjetivação: a alteridade com o outro materno e a alteridade com a língua são as condições de tal processo, ao passo que a divisão/alteridade entre uma instância que fala e uma instância que escuta é dele efeito.

Em texto de 2002, intitulado “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, a autora radicaliza a visão triádica do diálogo e a inclusão da língua como elemento assimetrizável na estrutura (porque a ela submetidos a criança e o outro). Partindo da ideia de ordem própria da língua e da exclusão do sujeito psicológico como pontos comuns a Saussure (que afirma a impossibilidade de intervenção do falante na língua) e a Chomsky (que afirma a impossibilidade de aprendizagem da língua por generalização indutiva devido à não observabilidade das propriedades linguísticas), Lemos (2002) propõe:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi 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 sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, [a língua] o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. (Lemos, 2002, p. 55).

Ainda nesse artigo de 2002, encontramos duas novas formulações relacionadas à alteridade na teorização de Cláudia de Lemos, ambas tributárias da formação psicanalítica a que, à época, vinha se submetendo a linguista (Pereira de Castro, 2005). A primeira formulação é uma definição mais explícita de *corpo pulsional*: “No lugar da criança referida como organismo – corpo biológico sob a égide da necessidade – passo a colocar, portanto, o corpo pulsional”, qualificando-o “como o ‘que *demand*a interpretação’, isto é, corpo que, ‘*articulado na e pela linguagem*’, se acha no regime da demanda e do desejo” (Lemos, 2002, p. 64). A segunda formulação é uma releitura da terceira posição a partir do reconhecimento de que a fala da criança revela mais sobre aspectos subjetivos do que sobre aspectos linguísticos: “A escuta de sua própria fala, assim como a escuta da fala do outro em sua diferença, adviriam, então, não de um movimento da língua sobre si mesma”, mas “do *grande Outro*, definido por Lacan (1998 [1966]) como tesouro de significantes, do qual o emissor recebe sua própria mensagem invertida”, isto é, “onde a mensagem repercute e de onde retorna uma resposta divergente, uma resposta outra” (Lemos, 2002, p. 64). Subjacente a ambas as formulações, parece estar um novo deslocamento da noção de *interpretação*: se o deslocamento anterior havia sido de uma noção psicológica nos trabalhos da década de 1980 (interpretação como mútua atribuição de intenções, conhecimentos e crenças entre criança e outro) a uma noção linguística nos estudos da década de 1990 (interpretação como ancoragem linguístico-discursiva da fala infantil e contenção de sua deriva semântico-formal), o novo deslocamento é de uma noção linguística a uma noção psicanalítica nesse artigo da década de 2000 (interpretação como articulação na e pela linguagem de um corpo que demanda e deseja ser significado).

Em texto de 2006 (2000), intitulado “Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem”, Cláudia de Lemos se detém em um parágrafo no qual Saussure se refere à aquisição e declara ser falsa a ideia de que o estudo da linguagem em suas *origens* é mais simples do que o estudo dela em suas *condições permanentes*, expressão para a qual a autora oferece a seguinte leitura:

Parece plausível dizer que as “condições permanentes” que estão presentes mesmo no instante – mítico ou não – da origem são:

- o *ato do falante* como lugar em que emerge uma diferença;
- os processos através dos quais o *falante é identificado e se identifica com o outro*, cuja alteridade é *obliterada em favor de um assemelhamento*, obliteração essa que incide sobre diferenças lingüísticas;
- e, finalmente, *la langue como sistema de relações internas*, que oblitera tanto a cena ou o ato individual quanto a semelhança como efeito de processos de identificação. (Lemos, 2006 [2000], p. 27, itálico em “la langue” do original).

Reencontramos, nessa citação, os três polos da estrutura que, para Lemos, é constitutiva da aquisição de linguagem: a criança, o outro e a língua. Segundo a linguista, as ditas condições permanentes barram concepções de linguagem/língua como objeto de conhecimento e de criança como sujeito epistêmico que adquiriria tal objeto por ter propriedades perceptuais e cognitivas precedentes e determinantes dessa aquisição. Ao contrário, “É a linguagem, ou melhor, *le langage* – e nela está incluído o *outro enquanto semelhante e, na sua diferença, enquanto ‘outro’* – que precede e determina a transição da criança do estado de *infans* para o de falante”, ao que acrescenta: “[...] a criança é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como *semelhante* – e

membro da comunidade lingüística e *cultural* – e como *dessemelhante*, referido a uma subjetividade figurada como individual” (Lemos, 2006 [2000], p. 27, itálicos em “le langage” e “parole” do original). Também nesse texto, Lemos reanalisa episódios representativos das três posições, descortinando aspectos subjetivos próprios a cada uma. No caso da primeira posição, trata-se da identificação da criança com a fala da mãe (alienação) e da não coincidência entre os significados de seus enunciados (separação), o que mostra que “‘*semelhança*’ e ‘*diferença*’ são faces alternativas de uma subjetividade emergente” (Lemos, 2006, p. 29). No caso da segunda posição, trata-se da impermeabilidade (não escuta ou alienação ao movimento da língua/Outro) da criança à correção do adulto/outro. No caso da terceira posição, por um lado, trata-se “do reconhecimento, pela criança, de que seu enunciado afeta o interlocutor e, conseqüentemente, do reconhecimento da *alteridade do interlocutor*” e, por outro lado, trata-se da não coincidência entre a instância “daquele que fala e a daquele que escuta seu próprio enunciado como *fala de um outro*. Em outras palavras, a ‘subjetividade’ implicada em meu trabalho é aquela introduzida pela Psicanálise” (Lemos, 2006, p. 31).

Desse texto de 2006 (2000), atento a três pontos relativos à alteridade. O primeiro ponto refere-se ao desdobramento (ou à divisão?) do outro com inicial minúscula, ideia esboçada no texto de 1998b e aqui mais lapidada: enquanto semelhante, trata-se da matriz dos processos identificatórios que aproximam a criança tanto do adulto quanto da comunidade lingüística e cultural que este representa para ela; enquanto dessemelhante, trata-se igualmente de uma representação, porém não mais da comunidade e sim de uma subjetividade que figura, para a criança, como uma individualidade diferente da sua própria, com significados não coincidentes com os seus. O segundo ponto refere-se ao emprego da grafia “outro” (com aspas) para distinguir o adulto enquanto diferente do adulto enquanto semelhante (outro, sem aspas), uma marca tipográfica que se soma a uma já empregada anteriormente, nos textos de 1995, de 2001 e de 2002: a inicial maiúscula (Outro) para distinguir a alteridade da língua da alteridade do interlocutor. O terceiro ponto refere-se à introdução da *cultura* na reflexão de Cláudia de Lemos, noção que, embora não definida diretamente, parece pela autora vista em seu aspecto simbólico, mas no sentido não de *convencional* e sim de *estruturante*, estruturação resultante dos processos identificatórios.

Em conferência de 2018, intitulada “Do encontro com a fala da criança”, Lemos volta a falar de cultura, vinculando-a à linguagem/língua e ao devir humano:

Do ponto de vista epistemológico, pude, então, virar de avesso a expressão “aquisição de linguagem”, identificando processos implicados nessas mudanças estruturais como a captura da criança pelo funcionamento lingüístico-discursivo, o termo “captura” servindo como um estenograma de processos de subjetivação. Em palavras mais simples, *em vez de adquirir, a criança é adquirida pela linguagem e, através dela, pela cultura e pelo humano.* (Lemos, 2018, 21min57s-22min33s).

[...] vou terminar com duas coisas. Primeiro, com o final da vida e da obra do Lacan, em que ele fala de *lalíngua* e da mãe como *lalíngua*, da mãe como língua, *na transmissão da linguagem... E da hominização! Do se tornar humano...* (Lemos, 2018, 40min15s-40min43s).

Em três textos mais recentes, fortemente ancorados na psicanálise, Cláudia de Lemos introduz novas hipóteses atinentes à alteridade. De 2008, o primeiro texto intitula-se “Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa lingüística e/ou por onde circula

o lingüista”, sendo um ensaio no qual a agora linguista-psicanalista (ou linguista/psicanalista?) argumenta que, ao analisar uma fala, o linguista não o faz fora de sua própria condição de falante e, portanto, de um outro dessa fala que a submete a seu ato de interpretação, o que obriga o reconhecimento de que “a condição do falante, indissociável da posição do lingüista, é, antes de tudo, a de *objeto do desejo do Outro e, portanto, efeito de haver linguagem*”, ao que acrescenta: “[...] em meu trabalho sobre fala de crianças tenho argumentado contra a visão de que a criança *adquire* linguagem e a favor da *captura* da criança pela língua em ato na cadeia signifi- ficante em que poderá vir a emergir como sujeito” (Lemos, 2008, p. 7-8, itálicos em “adquire” e “captura” do original). De 2014, o segundo texto intitula-se “A criança e o linguista: modos de habitar a língua?”, sendo um texto no qual a autora leva adiante a discussão anterior, sus- tentando que “a criança deve recalcar a condição de *objeto do Outro* e as relações com a *fala do outro* que dessa condição decorrem, para se alçar como ator da fala de que é produto” (Lemos, 2014, p. 962). Além do “efeito performativo” que consiste nesse “poder alçar-se como quem fala ainda que falada pelo Outro” (Lemos, 2014, p. 960), tal recalque seria responsável pelo desaparecimento, na fala da criança, daquilo que reaparece nas formações do inconsciente (lapso, chiste, ato falho, sonho), na poesia, no dizer psicótico, a saber, “procedimentos lingua- geiros [...] em que se destacam os recursos à homonímia e aos efeitos de sentido responsá- veis pela figurabilidade no sonho e na ficção” (Lemos, 2014, p. 961). De 2015, o terceiro texto intitula-se “*Lalangue*: acontecimento e transmissão”, sendo uma reflexão na qual a estudiosa interroga-se sobre a transmissão de lalíngua (*lalangue*) à criança em sua passagem de *infans* a falasser (*parlêtre*) e toma “*lalangue/lalíngua* como acontecimento, como inconsciente em ato”, transmitida nos “primeiros jogos entre mãe e bebê, jogos de ressonância – em que a mãe faz eco aos sons que vêm do corpo do filho, com sílabas que podem vir estruturadas em palavras”, o que põe a nu “o jogo a que estamos submetidos como seres de linguagem, jogo de fazer e des- fazer o signo, de fazê-lo soar e ressoar, suspendendo o sentido, jogo este que faz de *lalíngua* o próprio movimento do pensar, dizer e escutar” (Lemos, 2015, p. 48).

5 Considerações finais

Como antecipado na introdução, este artigo consiste na primeira parte de um estudo a respeito da alteridade na aquisição da língua materna. Busquei, aqui, delinear um breve histórico sobre o problema da relação criança-outro no campo da aquisição de linguagem. Após um sobrevoo panorâmico pelo campo, debruicei-me sobre as ideias de duas figuras representativas de visões antagônicas do diálogo no vir a ser falante. A título de conclusão, sublinharei os traços gerais das duas visões confrontando suas principais diferenças metodológicas e teóricas.

Em termos de diferenças metodológicas, embora tanto Jerome Bruner quanto Cláudia de Lemos tenham privilegiado o diálogo como unidade de análise e o acompanhamento de crianças *in vivo* e não *in vitro*¹⁴, o psicólogo e seu grupo acompanharam bebês nos primeiros dezoito meses de vida, enquanto a linguista e seu grupo acompanharam crianças de um a cinco anos. Pode-se, assim, dizer que o não reconhecimento, por Bruner, da alteridade da líng- ua deve-se não só ao fato de ele não ser linguista, mas também ao tipo de dado que esco-

¹⁴ As expressões *in vivo* e *in vitro* são utilizadas por Jerome Bruner para referir-se, metaforicamente, a coletas naturalísticas (*in vivo*) e a coletas experimentais (*in vitro*).

lheu analisar, pois “seus sujeitos estavam ainda no chamado período pré-linguístico, em que a ‘estranheza’, a diferença da fala da criança ainda estava por aparecer” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 171). Nessa direção, o psicólogo foi favorecido por sua escolha metodológica e se deixou encantar pela aparente cumplicidade mãe-bebê em termos de ação e de atenção conjuntas, a ponto de postular uma “‘sintonização perfeita’ na aquisição da linguagem” (Bruner, 2007 [1983], p. 112). Em contrapartida, os dados mais tardios de Lemos mostravam tanto a dependência da fala da criança relativamente à fala da mãe em distintos aspectos linguístico-discursivos (prosódicos, sintáticos, narrativos, argumentativos) quanto o distanciamento da fala materna indiciado por “‘erros’ de natureza estritamente lingüística, resultantes da substituição de verbos causativos por incoativos e vice-versa – objeto específico da investigação de Rosa Attité Figueira (1986) –, que mostraram uma possível porta de saída da relação dual em que os processos dialógicos pareciam detidos” (Lemos, 2002, p. 49). Essa porta de saída não era senão o reconhecimento da língua em sua radical alteridade.

Em termos de diferenças teóricas, estas concernem a divergentes concepções de linguagem/língua, cultura, aquisição, sujeito, outro e interpretação.

De um lado, a visão dual do diálogo representada por Jerome Bruner ergue-se sobre uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, cuja aquisição consiste em um processo de aprendizagem de caráter tanto cultural quanto cognitivo. Cultural, porque, ao aprender a falar, a criança aprende atos de fala pragmaticamente adequados às convenções de sua cultura enquanto comunidade de fala constituída por processos simbólicos (no sentido de *convencionais*), conceitos e distinções. Cognitivo, porque, ao aprender a falar, a criança aprende a expressar suas intenções comunicativas prévias e acessar as intenções alheias. A interpretação reduz-se, aí, à atribuição de intenções mutuamente reconhecíveis pela criança e pelo adulto, tomados, ao mesmo tempo, como indivíduos empíricos e como sujeitos psicológicos que, assimétricos em termos de conhecimento, encontram a simetria na negociação dialógica (ação e atenção conjuntas, intercambialidade de papéis, alternância de turnos), negociação promovida pelos formatos enquanto rotinas comunicativas anteriores ao discurso léxico-gramatical. Essa visão dual do diálogo consiste na interpretação dinâmica/funcional deste que M. T. G. de Lemos (2002) defende ser predominante na literatura sociointeracionista em aquisição de linguagem. Conforme a autora, os psicolinguistas que, nos anos 1970 e 1980, integravam essa literatura aliavam-se, de uma parte, à psicologia e, de outra parte, à pragmática, opondo-se não somente à gramática gerativa, mas igualmente (apesar de maneira menos explícita) à linguística mesma, visto haver “um duplo movimento nesse [à época] novo projeto: ao mesmo tempo em que se introduz o outro, a questão da língua submerge” (M. T. G. de Lemos, 2002, p. 161). Trocando em miúdos, a língua como ordem própria aí não encontra espaço.

De outro lado, a visão triádica do diálogo representada por Cláudia de Lemos após sua virada teórica assenta-se em uma concepção de linguagem enquanto funcionamento simbólico (no sentido de *linguístico-discursivo*), que inclui a língua como sistema de relações internas, a fala como língua em ato na cadeia significante e o discurso como fala que faz texto enquanto figuração de totalidade. O diálogo/interação deixa de ser lido, então, como relação comunicativa adulto-criança e é relido como relação estrutural da fala da criança com a fala do interlocutor (outro/alteridade) e com a língua (Outro/alteridade radical) – “estrutural”, porque se trata de uma estrutura com três polos assimétricos, estando o polo da criança e o polo do outro (eles próprios já assimétricos entre si) submetidos ambos ao polo da lín-

gua. Essa releitura da noção de *diálogo/interação* subverte o empirismo de uma “relação com o outro materno como relação dual, provedora de fala, porém, não atravessada pela língua enquanto terceiro” (Lemos, 2002, p. 49). Essa subversão se estende à concepção de aquisição de linguagem, que passa a ser concebida como processo de subjetivação cuja condição é a alteridade tanto com o outro (primeira posição) quanto com o Outro (segunda posição) e cujo efeito é a divisão do sujeito entre a instância que fala e a instância que escuta a sua fala como a fala de um outro (terceira posição). Essa subversão se estende, igualmente, à concepção de interpretação, tomada tanto em uma dimensão linguístico-discursiva (como ancoragem da fala da criança e contenção de sua deriva semântica e formal) quanto em uma dimensão psíquica (como articulação na e pela linguagem de um corpo pulsional que demanda e deseja ser significado). Essa subversão se estende, ainda, à concepção de cultura, a qual, se é por Lemos vista em termos de comunidade linguística, como por Bruner, é por ela vista também – e sobretudo – em termos de processos identificatórios (mais do que civilizatórios), processos dependentes da linguagem e solidários do devir humano; logo, se a relação linguagem-cultura pode ser abreviada, no pensamento do psicólogo estadunidense, pelo termo *convencionalização*, no pensamento da linguista e psicanalista brasileira, o termo que abrevia tal relação é *hominização*. Assim configurada, essa visão triádica do diálogo consiste na interpretação estrutural deste que M. T. G. de Lemos (2002) anuncia como alternativa à sua interpretação dinâmica/funcional. Trocando em miúdos, a língua como ordem própria é aí reconhecida teórica e analiticamente.

Entretanto, em vez das expressões *interpretação dinâmica/funcional* e *interpretação estrutural*, opto pelas expressões *visão dual* e *visão triádica*. Isso porque, além da proposta de Cláudia de Lemos – inspirada por Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson e Jacques Lacan –, há duas outras propostas que – inspiradas por Émile Benveniste – sustentam uma visão triádica do diálogo na aquisição. Trata-se da proposta de Carmem Luci da Costa Silva (2009), no âmbito do vir a ser falante (Silva, 2009), e de minha própria proposta, no âmbito do vir a ser escrevente (Oliveira, 2022). Na segunda parte deste estudo, em que o olhar retrospectivo dará lugar a um olhar prospectivo, deter-me-ei nessas duas propostas benvenistianas, a fim de retomar e de avançar a partir de suas ideias sobre a alteridade na aquisição da língua materna.

Agradecimentos

Este artigo foi produzido durante meu Estágio de Pós-Doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro e sob o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agradeço à professora pela interlocução teórica e ao CNPq, pela Bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ). Agradeço, ainda, aos Avaliadores 2 e 3 pelos elogios ao presente texto. Agradeço, especialmente, ao Avaliador 1, pela detalhada leitura e pelos preciosos apontamentos, que qualificaram este estudo tanto em termos de esclarecimentos de determinados pontos quanto em termos de diálogo crítico travado no corpo do texto e em notas de rodapé. Sinto-me lisonjeado por uma leitura tão minuciosa.

Referências

- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023 [1966/1967]. 387 p.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. 294 p.
- BRUNER, J. S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, Cambridge/Inglaterra, v. 2, n. 1, p. 1-19, abr. 1975. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- BRUNER, J. S. *Como as crianças aprendem a falar*. Instituto Piaget: Lisboa, 2007 [1983]. 135 p.
- BRUNER, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial: Madrid, 2007 [1984]. 232 p.
- BRUNER, J. S. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1986]. 211 p.
- BRUNER, J. S. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1990]. 130 p.
- BRUNER, J. S. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 1, n. 18, p. 1-21, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1086/448619>
- BRUNER, J. S. *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000 [1997]. 240 p.
- CAPRISTANO, C. C. A escrita infantil nos primeiros anos de escolarização: alteridade e rasura. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; RODRIGUES, N. C. (orgs.) *Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 998-1010.
- DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J.; HILÁRIO, R. N.; COUVÊA, C. P. A incongruência como um dos ingredientes do humor: um olhar dialógico-discursivo para os dados de crianças brasileiras ouvintes e surdas. *Cuadernos de la ALFAL*, v. 2, n. 14, p. 127-147, nov. 2022. DOI: [5935/2218-0761.2022007](https://doi.org/10.5935/2218-0761.2022007)
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. *Polifonía y Argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- DIEDRICH, M. S.; OLIVEIRA, G. F.; DEL RÉ, A. *Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 322 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/lingua-discurso-e-suas-relacoes-na-aquisicao-da-linguagem/>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 214-221, 2005. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: 02 abr. 2026.
- FIGUEIRA, R. A. Os matizes da agentividade nos nichos domésticos: a interação em foco. *Cuadernos de la ALFAL*, v. 2, n. 14, p. 225-252, nov. 2022. DOI: [10.5935/2218-0761.2022012](https://doi.org/10.5935/2218-0761.2022012)
- LE MOS, C. T. G. de. Sobre Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Curitiba, v. 3, p. 97-126, 1982.
- LE MOS, C. T. G. de. Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In: CAMAIONI, L.; DE LEMOS, C. T. G. (orgs.). *Questions on social explanation: piagetian themes reconsidered*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 23-31.

- LEMOS, C. T. G. de. Interacionismo e aquisição de linguagem. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, C. T. G. de. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 10, p. 5-15, 1986b. DOI: 10.20396/cel.v10i0.8636714
- LEMOS, C. T. G. de. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs.). *Substratum: Temas fundamentais em psicologia e educação*, v. 1, n. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a [1992]. p. 151-172.
- LEMOS, C. T. G. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 37-43.
- LEMOS, C. T. G. de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, dez. 1995. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/15682>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, C. T. G. de. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 33, p. 5-14, jul.-dez. 1997. DOI: 10.20396/cel.v33i0.8637091
- LEMOS, C. T. G. de. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 13-32.
- LEMOS, C. T. G. de. Interrelações entre a Linguística e outras ciências. *Boletim da Abralin*, n. 22, p. 19-32, jun. 1998. Disponível em: <https://abralin.org/wp-content/uploads/2018/12/boletim22a.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, C. T. G. de. Sobre o "Interacionismo". *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14944>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, C. T. G. de. A criança com(o) ponto de interrogação. In: Lamprecht, R. (org.). *Aquisição de Linguagem: questões e análise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999b. p. 39-50.
- LEMOS, C. T. G. de. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações*, São Paulo, v. V, n. 10, p. 53-72, jul./dez., 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, jan./jun., 2002. DOI: 10.20396/cel.v42i0.8637140
- LEMOS, C. T. G. de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006 [2000]. p. 21-32.
- LEMOS, C. T. G. de. Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa lingüística e/ou por onde circula o lingüista. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.55632>
- LEMOS, C. T. G. de. A criança e o linguista: modos de habitar a língua? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 954-964, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/493>. Acesso em: 03 nov. 2025.

- LEMOS, C. T. G. de. *Lalíngua: acontecimento e transmissão*. In: PORGE, É.; LEITE, N. V. de A. (Orgs.). *Savoir-faire avec lalangue*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 39-49.
- LEMOS, C. T. G. de. Do encontro com a fala da criança. *YouTube*, 26 abr. 2018. 01h49min20s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TqKF5j7\]kOY&t=124s](https://www.youtube.com/watch?v=TqKF5j7]kOY&t=124s). Acesso em: 03 nov. 2025.
- LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002, 216 p.
- LIER-DEVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a Aquisição da Linguagem. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 462–490, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2226
- LINAZA, J. L. Introducción. In: BRUNER, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial: Madrid, 2007 [1984]. p. 9-29.
- OLIVEIRA, G. F. *Do homo loquens ao homo loquens scriptor: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257970>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- OLIVEIRA, G. F.; SILVA, C. L. da C. O que os estudos sobre a aquisição devem a Benveniste. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 33, p. 153-184, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2023.258892>
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. Sobre o Projeto de Aquisição de Linguagem e a obra de sua fundadora: uma homenagem a Cláudia de Lemos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 47, n. 1 e 2, p. 11-15, jan./dez. 2005. DOI: 10.20396/cel.v47i1/2.8637265
- SILVA, C. L. da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.