

# BILINGÜISMO, AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: UM PANORAMA TEÓRICO

Bilingualism, language acquisition and learning: theory overview

Adriana Carla R. Carvalho\*

**Resumo:** Este artigo objetiva revisar as principais escolas de aquisição de linguagem. Partimos dos enfoques clássicos sobre linguagem, tais como o behaviorismo e nativismo e discutimos os avanços nas teorias de aprendizagem e aquisição. Devido à relativa escassez de literatura sobre o bilingüismo, objetivamos também reunir alguns trabalhos nessa área, enquanto procuramos encontrar respostas para algumas questões que surgiram ao longo do trabalho, como o que é que define primeira, segunda e língua estrangeira? Uma língua estrangeira pode ser adquirida ao invés de aprendida? Que papel o contexto exerce no processo de aquisição/aprendizagem?

**Palavras-chave:** bilingüismo, aquisição, aprendizagem, contexto, interação

**Abstract:** This article aims at reviewing the most important schools of thought which undertook language acquisition as the main field of research. We depart from classical approaches to language, such as behaviorism and nativism, and discuss further developments on theories of learning and acquisition. Given the relatively scarce scientific literature on bilingualism, our goal is also put together some works on this subject-matter, while attempting to find resources to clarify a number of questions raised along the discussion, such as what is it that defines first, second and foreign language? Can a foreign language be acquired instead of learned? What role does context play in acquisition/learning process?

**Key-Words:** bilingualism, acquisition, learning, context, interaction

## Introdução:

O tema de aquisição de linguagem tem despertado, ao longo dos séculos, o interesse tanto de leigos quanto estudiosos quanto a sua natureza, funcionamento e desenvolvimento. Vestígios desse interesse são encontrados no Egito, por exemplo, cerca de seis séculos antes de

---

\* Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

Cristo, quando o Rei Psamético mandou confinar duas crianças, desde o nascimento até a idade de dois anos, para que crescessem sem o convívio com outros humanos, a fim de investigar quais eram as expressões mais primitivas do ser humano através da manifestação lingüística pura, sem contato interacional com outros indivíduos (Cf. SCARPA, 2001, p.203). Também no passado, chegava-se a postular que a criança pequena não possuía uma faculdade de linguagem, e, por isso, era considerada um ser incompleto. Com o progresso da escola formal, porém, sentiu-se a necessidade de pesquisar como a criança adquiria a linguagem e tornava-se um falante competente de sua língua. Estas pesquisas, no entanto, buscavam na linguagem dos adultos os pressupostos para investigar a linguagem infantil. Tal equivalência produzia assunções muitas vezes inadequadas, como a postulação de certas características da linguagem serem universais, ou aspectos paralingüísticos como a entoação e a prosódia deverem ser desprezados na análise.

Entre o século XIX e início do século XX não havia pesquisas sistemáticas acerca do tema da aquisição e, tanto lingüistas quanto psicólogos, seja por interesses profissionais ou pessoais, observavam, geralmente, o processo de aquisição da linguagem de seus próprios filhos. Somente no século XX avanços maiores ocorreram nos estudos de como a criança adquire sua língua materna. Parte destes avanços é quase sempre atribuída ao desenvolvimento das pesquisas sobre linguagem e comportamento, que teve lugar na corrente Behaviorista da Psicologia, representada, sobretudo, por B.F. Skinner (1957)<sup>1</sup>.

No entanto, foram as indagações de Chomsky (1957, 1965), lingüista norte-americano, quanto à validade dos postulados behavioristas, que mais impulsionaram os estudos da aquisição de linguagem, produzindo, assim, um enfoque mentalista, dentro do programa mais geral do denominado inatismo ou nativismo – a linguagem era uma capacidade mental inata. Como consequência desta asserção, tópicos como a competência lingüística, a criatividade, a existência de dispositivos mentais (órgãos) especializados em

---

<sup>1</sup> O Behaviorismo advém dos estudos associacionistas empreendidos por correntes estruturalistas. Para tal teoria o aprendizado de comportamentos (lingüísticos e não-lingüísticos) acontece via estímulos e reforços. O comportamento verbal é controlado por variáveis comportamentais que interagem entre si na produção de respostas lingüísticas específicas a um dado estímulo.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

linguagem, e a maturação da língua segundo o desenvolvimento do infante, passaram a ser centrais nas investigações sobre como a criança chegava a possuir e desenvolver uma linguagem completa. Estes tópicos, assim como a própria teoria chomskyana, foram constantemente revistos e atualizados, gerando novas pressuposições que acompanham a evolução teórica do autor.

O posicionamento de Chomsky, porém, também sofreu críticas da Psicologia Cognitiva, especialmente na figura do biólogo Piaget, cuja investigação, menos lingüística do que desenvolvimentista, formulava como proposta para o estudo da aquisição, uma corrente teórica denominada construtivismo cognitivo, ou cognitivismo construtivista, dentro da chamada teoria da ação. Para o autor a aquisição de conhecimento, e também de linguagem, é resultante de uma troca contínua de informação entre a tomada de consciência da ação e a tomada de consciência do objeto (1974,1976).

São as relações destas teorias com os recentes desenvolvimentos dos estudos da aquisição da linguagem que propomos esboçar ao longo deste artigo. Antes, porém, é preciso contextualizar esta discussão segundo os objetos da pesquisa que lhe deu origem.

Em vista do panorama que pretendemos esboçar, este trabalho é parte de uma pesquisa que pretendia fazer um estudo da aquisição de linguagem por uma criança brasileira, que foi introduzida à língua inglesa em condições similares à aquisição da língua materna (português). Tal processo ocorreu em um contexto em que a mãe da criança-sujeito (tanto quanto o pai) é brasileira, nascida e morando no Brasil, monolíngues, sem contato natural com outras línguas estrangeiras, mas resolveu educar seus filhos, desde a gestação, utilizando, para falar com eles em todas as situações, a língua inglesa.

Procuramos investigar, na pesquisa, como se configurava o processo de aquisição de linguagem – da língua inglesa paralelamente à língua portuguesa – para a criança em estudo, em vista da situação acima (mãe, falante nativa de português, usa exclusivamente a língua inglesa para se relacionar com a criança) e definir se a língua inglesa, falada pela criança simultaneamente ao português, representaria, neste estudo, um caso de língua materna, língua estrangeira ou segunda língua.

Ao sugerir que a aquisição de linguagem se deu em contextos “não natural”, estamos assumindo exatamente a singularidade no

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

processo de aquisição de linguagem do sujeito alvo de nosso estudo. Difere, por exemplo, do caso de crianças brasileiras que moram em países de língua estrangeira ou mesmo de crianças brasileiras com um dos pais falantes nativos de língua diferente da língua portuguesa. O contexto em que está inserido nosso sujeito é, portanto, caracterizado como não natural, se comparado aos contextos clássicos de aquisição de mais de uma língua.

## 1. O interacionismo na lingüística

Os avanços da ciência lingüística ao longo do tempo trouxeram a necessidade da observação de aspectos até então desconsiderados pelos estudiosos da forma da linguagem. Surgiu, assim, uma vertente lingüística de orientação interacional, que aparece como uma importante ferramenta para a observação de dados em seu contexto real. Tal vertente acontece em direção oposta ao pensamento de Saussure, que excluía a fala da sua teoria, e tratava o sujeito nos mesmos moldes da sociologia de Durkheim – como um usuário voluntarioso da linguagem, ‘um lugar’ só reconhecível como dimensão inconsciente, que por isso, deveria ser também excluído para preservar o caráter homogêneo e higienizante da língua (Cf. SALOMÃO, 1999, p. 62). É exatamente essa fala e esse sujeito que serão objetos de estudo privilegiados para o interacionismo.

Em seu artigo “Por uma lingüística interacional”, Lorenza Mondada (2001), preconiza exatamente a necessidade de se observar aspectos interacionais na Lingüística. Segundo a autora, algumas tendências podem justificar tal interesse pela interação tais como:

- O desenvolvimento das gramáticas orais.
- O desenvolvimento de grandes corpora de dados orais autênticos.
- Interesse pela interação verbal da parte das análises do discurso, assim como da sociolingüística interacional.
- A difusão da Análise da Conversação.

Ainda, na concepção de Mondada, é essencial que tenhamos um olhar atento sobre os processos interativos quando estamos diante de dados em seu contexto social, como é o caso do trabalho em questão, para que possamos trabalhar os aspectos lingüísticos com mais precisão e para que esses dados sejam realmente válidos. A

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

lingüística trabalha com a língua e esta não é estática nem pode ser isolada dos aspectos sociais. Alguns pressupostos, segundo a autora, corroboram sua visão:

- A interação social, em suas formas variadas é o lugar prototípico do uso de recursos lingüísticos, além da construção da ordem social das relações, das posições e das categorias das identidades dos participantes.
- As formas da língua tanto quanto as práticas lingüísticas se configuram ao se estruturar e ao serem estruturadas pela situação de enunciação e interação.

Na visão formalista, cujos pressupostos são facilmente reconhecíveis no estruturalismo saussuriano, no estruturalismo norte-americano e no gerativismo chomskyano, entre outros, a língua é considerada um sistema autônomo e transparente, tendo como unidade de análise o nível gramatical – das propriedades fonológicas à sintaxe. A compreensão, nesta visão, se dá por um processo de decodificação e as funções sociais (externas) não são objetos de estudo da Lingüística, nem interferem na organização interna da língua.

A concepção funcionalista, por outro lado, postula que a linguagem possui funções externas ao sistema lingüístico e que tais funções influenciam a organização interna do sistema. A unidade de análise deixa de ser a gramatical para ser a função que a língua exerce em contexto. Para os funcionalistas, a compreensão acontece através de inferências e a aquisição está relacionada às práticas sociais.

Mondada (2001, p. 2) considera que a abertura da análise lingüística aos dados interacionais põe em suspeita as ferramentas das categorias da análise tradicional, bem como cria novas exigências metodológicas e teóricas que obrigariam o reexame de vários pressupostos que governam os modelos lingüísticos tradicionais. Esta revisão é indissociável de uma reflexão sobre três aspectos fundamentais para a construção do conhecimento lingüístico: o enfoque na pesquisa de campo, a definição e a coleta dos dados relevantes, a formulação de modelos adequados.

Enquanto um trabalho com o campo de pesquisa é considerado inútil para a pesquisa de introspecção ou é fortemente domesticado pela recorrência aos questionários, se torna fundamental quando se tem a exigência de trabalhar sobre dados atestados em seu contexto

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

social de enunciação. Esta exigência ocorre segundo dois pressupostos fundamentais:

1. A interação social, em suas formas variadas, desde a conversação ordinária, às trocas profissionais e institucionais, é o lugar prototípico do uso de recursos lingüísticos, além da construção da ordem social, das relações, das posições e das categorias das identidades dos participantes. É, assim, neste *locus* privilegiado, ao mesmo tempo, para as práticas dos atores e das observações dos investigadores, que é focalizado o trabalho da coleta dos dados e da gravação.
2. As formas da língua tanto quanto as práticas lingüísticas se configuram ao estruturar e ao serem estruturadas pela situação de enunciações e interação.

O reconhecimento do papel constitutivo da interação nos incentiva a proceder a uma coleta dos dados em seu próprio contexto, sem que este último seja fabricado, manipulado ou manejado pelo investigador para as finalidades de sua investigação. A vantagem deste tipo de dados é, portanto, dupla de um lado, considera as atividades em seu próprio contexto, de outro, reconhece que o observador se integra ao contexto observado.

Segundo Morato (2004, p. 313), se não podemos simplesmente recusar a afirmação segundo a qual praticamente toda ação humana procede de interação, a mesma disposição não pode ser aplicada com relação ao que pode ser entendido em Lingüística por interacionismo. A autora refere-se aqui aos diversos tipos de interacionismos existentes nas ciências da linguagem, tais como o sociointeracionismo, o interacionismo sócio-histórico, o interacionismo construtivista, dentre outros, e sua crítica está no fato de que muitas inadequações podem ser produzidas quando abrigamos sob a rubrica “interacionismo” trabalhos ou autores, de fato, muito distintos. Ainda segundo Morato (p. 314), aquilo que chamamos genericamente de interacionismo parece ser de fato um mosaico de inteligibilidades e métodos.

Apesar da dificuldade inicial na delimitação do campo da Lingüística Interacional, dentro dos estudos em aquisição de linguagem a contribuição dos estudos interacionistas foi de fundamental importância nas investigações sobre como as crianças

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

adquirem sua língua e sobre como seus interlocutores contribuem para tal processo. Preocupados em refletir sobre o lugar da interação da criança com o meio circundante no desenvolvimento lingüístico e cognitivo, autores como Piaget, Vygotsky e Bruner, embora fossem todos ocupados com o campo da Psicologia, contribuíram de maneira decisiva – cada um à sua maneira – para o entendimento da interação como um problema teórico para a Lingüística (Morato, 2004, p. 322).

Tendo destacado a importância dos estudos sociointeracionais para a compreensão da natureza social do processo de aquisição da linguagem, passamos agora a observar, na Lingüística, na Psicologia e na Psicolingüística, os esquemas explicativos fornecidos pelos teóricos destas ciências para a elucidação de como a linguagem se desenvolve na criança.

## 2. Teorias de aquisição

Ao longo dos anos, as pesquisas em Lingüística não contemplaram o estudo da língua em seus processos de produção, percepção e compreensão. A maior preocupação no estruturalismo era, grosso modo, a investigação objetivista da língua, seja enquanto sistema abstrato de signos suficiente a si mesmo; seja o estudo formal das estruturas lingüísticas, no nível da frase. Cabia à Psicologia as pesquisas acerca da aquisição da linguagem, embora estes estudos estivessem quase sempre voltados para a investigação das patologias, no nível fisiológico e psíquico, relacionadas ao uso da língua, como no caso dos surdos, dos afásicos, dos autistas, dos cérebros-lesados, etc.

Um dos pressupostos básicos assumidos pelos lingüistas do século XX é o de que a linguagem é passível de ser estudada como um sistema autônomo, um objeto completamente separado dos outros aspectos da experiência e do desenvolvimento humanos. Falantes nativos de uma língua refletem sobre ela introspectivamente, tratando-a como um objeto de reflexão independente dos demais. Nessa visão encontramos os mais variados posicionamentos teórico-metodológicos, tais como o Modularismo - a compartimentalização da mente em módulos responsáveis pela visão, audição, linguagem etc; para o mentalismo inatista de Chomsky, os módulos articulam-se indiretamente com o módulo do dispositivo de aquisição da linguagem.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

Como vimos, um estudo mais abrangente das questões ligadas à Aquisição *per se* somente teve impulso a partir de 1951, com a convergência dos esforços e interesses de um ramo da lingüística e da psicologia. Havia a necessidade de se explicitar como a criança adquiria sua língua e, somente, a união das duas áreas poderia fornecer dados relevantes ao processo de aquisição. Surgia aí a psicolingüística, disciplina criada no *Summer Seminar*, por um grupo de psicólogos e lingüistas.

De acordo com Osgood (1954, p IV apud Lemos, 2002, p. 64), o objetivo deste grupo de estudiosos era reunir num “quadro conceitual comum” três diferentes abordagens do processo de linguagem: a lingüística estrutural, a teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação. É importante também ressaltar que a aquisição de linguagem não teve papel central nessa primeira versão da psicolingüística. O foco maior das pesquisas desta época era tratar a linguagem pelos princípios de uma teoria da aprendizagem (Cf DE LEMOS 2002, p.71).

A partir do surgimento da gramática transformacional houve um declínio da psicolingüística vigente e pudemos perceber um novo olhar sobre o tema da aquisição. Alguns textos de introdução à psicolingüística sequer consideram essa “primeira psicolingüística”, considerando Chomsky como o responsável pelo início da disciplina. Atualmente as pesquisas em aquisição de linguagem se inserem no âmbito da investigação em língua materna, segunda língua e língua escrita.

Nas seções a seguir, examinaremos as principais teorias que dão conta do processo de aquisição de linguagem. São elas: o behaviorismo, o inatismo, o cognitivismo, o construtivismo social e as correntes interacionistas.

## 2.1. Empirismos: o behaviorismo de Skinner

Por muito tempo os estudos da aquisição da linguagem fundamentavam-se em vertentes do Empirismo: o conhecimento lingüístico é derivado da experiência. Preocupavam-se tais estudos em conceber como as idéias e o conhecimento, no caso, lingüísticos, foram adquiridos. Nesta concepção, inata é a capacidade de formar associações entre estímulos e entre estes e respostas à base da similaridade. A estrutura lingüística não é inerente ao indivíduo nem

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------



construída por ele, mas é apreendida do exterior, do mundo externo à mente.

No século XX, inúmeras hipóteses empiristas foram levantadas na tentativa de explicar a linguagem infantil e suas características. Uma destas hipóteses, o Behaviorismo, afirmava que a linguagem era a origem física de todo pensamento (Cf. ALBANO, 1990).

O Behaviorismo em si deriva da fase associacionista dos estudos estruturalistas. Prevê que o aprendizado de comportamentos não-lingüísticos e lingüísticos ocorre por meio de estímulos, reforços e privações. O comportamento verbal seria passível de controle e previsibilidade segundo variáveis comportamentais (e.g. estímulo e resposta) que interagiriam entre si na produção de respostas lingüísticas específicas a um dado estímulo ou privação. O estímulo externo provocaria uma resposta externa do organismo que, através do reforço positivo, produziria um comportamento constante. Ex. O choro do bebê, quando provocado pela fome, pela dor etc.

Esta hipótese tinha sustentação principal no trabalho de Skinner (1957) *Verbal Behavior*. Com esta obra, o autor postulava que aprender uma língua era o mesmo que aprender a andar de bicicleta, por exemplo, ou seja, o mesmo que adquirir outras habilidades através de comportamentos recorrentes (Cf. SCARPA, 2001, p.206). A aquisição de linguagem era, portanto parte do condicionamento do comportamento e refletia uma postura epistemológica fundamentada no empirismo aristotélico<sup>2</sup> de base indutiva.

Para Skinner, a aquisição de linguagem estava relacionada à simples imitação e à formação de hábitos pela criança. Tal teoria deixa de lado, portanto, qualquer possibilidade de criatividade lingüística vinda do infante.

Atualmente, um tipo de Empirismo tem ganhado terreno na explicação da aquisição da linguagem, pela inter-relação entre cérebro/mente e ambiente: o Conexionismo. Para as pesquisas conexionistas, o aprendizado ocorre *ad hoc* nas relações entre os dados *de input e output*, que admitem analogias e generalizações. Explicações do problema da aquisição são dadas, pelo Conexionismo, em termos neuronais, ou seja, do que acontece no cérebro do falante.

<sup>2</sup> Doutrina que admite, quanto à origem do conhecimento, que este provenha unicamente da experiência, seja negando a existência de princípios puramente racionais, seja negando que tais princípios, existentes embora, possam, independentemente da experiência, levar ao conhecimento da verdade.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

Esta teoria objetiva explicar os mecanismos que efetuam os diversos tipos de processamento mental, entre os quais, a linguagem. Busca explicitar a interação entre o organismo – uma intrincada rede neural – e o ambiente, por meio de um algoritmo de aprendizagem interno que permite o aprendizado por meio das experiências.

Apesar de sua base Empirista, o Conexionismo também tem forte ligação com as Ciências Cognitivas, em geral, racionalistas, especialmente no projeto cognitivo que tenta replicar em programas artificiais o que ocorre no cérebro humano.

## 2.2. Racionalismos: Chomsky e o LAD

Para os estudos fulcrados no Racionalismo, além da experiência em si, deve haver alguma capacidade inata na aquisição da linguagem pela criança. A natureza dessa capacidade inata é geralmente estudada sob uma das duas óticas:

- O aprendizado/aquisição da linguagem independe da cognição e de outras formas de aprendizado (Hipótese gerativista ou inatista);
- A linguagem é parte da cognição, e o mecanismo de aprendizado/aquisição da linguagem é responsável por outras formas de aprendizado (Hipóteses cognitivistas, construcionistas).

Importa-nos estudar nessa seção a primeira ótica – o Inatismo. Para essa hipótese, o ser humano é dotado de uma gramática inata responsável pela competência e criatividade do falante e esse componente inato independe da cognição.

Em oposição ao behaviorismo de Skinner encontramos, na teoria inatista de Chomsky (1957, 1965), o postulado de que as crianças já nascem biologicamente preparadas para falar. Para Chomsky, a linguagem desenvolve-se no infante da mesma maneira que qualquer outro aparato biológico presente no ser humano.

Chomsky via a linguagem como uma faculdade inata ao homem, uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos. Para o autor, o ser humano possui um dispositivo biológico em sua mente que permite a aquisição de uma linguagem. Chomsky filia-se a

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

um programa racionalista<sup>3</sup> de origem Platônica, que retoma o método dedutivo<sup>4</sup>, além do dualismo mente e cérebro cartesiano, para reforçar a teoria inatista. Ele acredita que o conhecimento da língua é muito maior do que sua manifestação concreta ao retomar a hipótese da pobreza de estímulo de Platão, que se lê nos seguintes termos: “como podemos saber tanto, diante de evidências tão passageiras e fragmentárias?”.

O LAD<sup>5</sup> (ou Dispositivo de Aquisição da Linguagem) inato é ativado e trabalha a partir de sentenças (*input*) que geram uma gramática da língua à qual a criança está exposta. Este dispositivo é formado por regras que a criança seleciona em uma língua particular. Uma dada criança possui uma GU (gramática universal) inata que contém regras comuns a todas as línguas, dentre as quais seleciona aquelas ativas na língua em aquisição, as quais comportam uma estrutura profunda que se transforma, por meio das regras, numa estrutura superficial, chegando à produção lingüística em si (um *output*).

Na Teoria dos Princípios e Parâmetros, um desdobramento do gerativismo chomskyano na década de noventa, a concepção de GU muda – é formada de leis invariantes (princípios) comuns a todas as línguas e leis cujos valores variam entre as línguas (parâmetros) dando origem às diferenças entre as línguas e à mudança numa mesma língua. A criança escolhe, a partir do *input*, o valor de determinado parâmetro.

Os estudos em Aquisição de Linguagem tiveram grande impulso com a teoria Chomskyana. A ruptura de Chomsky com o modelo estruturalista fez acender calorosas discussões sobre questões até então pacíficas. Uma delas é a noção de competência lingüística. O behaviorismo bloomfieldiano “reduz o estudo de fenômenos psicológicos à análise do comportamento exteriormente observável e mensurável, rejeita qualquer forma de explicação mentalista” (Cf. SILVA, 1977, p. 12). B. F. Skinner era um dos seus representantes e

<sup>3</sup> Doutrina que admite, quanto à origem do conhecimento, que este, em última instância, é determinado por princípios racionais, inatos ou a priori, ainda que se possa condicionar a validade do uso desses princípios à disponibilidade de dados empíricos.

<sup>4</sup> Que emprega a dedução, e cujas premissas são proposições evidentes ou definições razoáveis, ou premissas cujas verdades serão verificadas posteriormente.

<sup>5</sup> Language Acquisition Device

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

são dirigidas a ele as questões colocadas por Chomsky em sua ‘hipótese inatista’ sobre a origem e funcionamento da linguagem tentando resolver dois tipos de problemas; primeiro: o de pessoas que apesar de serem consideradas mentalmente incapazes têm habilidade para falar, enquanto certos animais “inteligentes” como alguns tipos de primatas não o conseguem, quando são aplicados os mesmos processos de estímulo-resposta; e depois, a capacidade que o falante tem de produzir e compreender sentenças nunca antes ditas ou ouvidas.

Segundo Chomsky, a aquisição, desenvolvimento e utilização da linguagem, conta com um importante fenômeno chamado criatividade lingüística que permite ao falante os meios de exprimir seus pensamentos de forma indefinida e de reagir perante novas situações. Ora, isto não pode ser explicado pelo behaviorismo, uma vez que esta corrente pressupõe a existência de uma teoria da ‘caixa negra’ que só permite verificar os mecanismos de *input* e *output* de um sistema, sem se preocupar com os mecanismos de conexão entre estas duas variáveis. Esta teoria “concebe o comportamento humano como um sistema em que se consideram apenas os terminais de entrada e saída – as variáveis externas constituídas por um conjunto de estímulos e por um conjunto de reações-respostas” (SILVA, 1977, p. 13).

Neste ponto Chomsky critica não só o estruturalismo americano – pelo seu caráter empirista-indutivista, radical a ponto de rejeitar inclusive a dicotomia *langue/parole* e definir língua como “totalidade dos enunciados que podem ser produzidos” a partir de um corpus descritivo e taxonômico, negando tudo o que não seja físico-mecânico – quanto o europeu, uma vez que toda a lingüística estrutural não supera as limitações dessa teoria, limitando-se à análise no nível de estrutura superficial. O estruturalismo em voga até então não seria capaz de convertê-la numa teoria de ‘caixa translúcida’.

“É concebível que estes métodos possam de alguma forma ser refinados a ponto de poder fornecer as estruturas superficiais de muito enunciados. É, porém, inconcebível que possam ser desenvolvidos a ponto de poder fornecer estruturas profundas ou os princípios abstratos que geram as estruturas profundas e relacioná-las às estruturas de superfície. Não se trata de

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

refinamento posterior, mas de uma abordagem completamente diferente para a questão” (CHOMSKY, 1971, p.127).<sup>6</sup>

Apesar dos avanços que ocorreram nos estudos da aquisição da linguagem com os postulados de Chomsky, as teorias do lingüista não lograram consenso entre os estudiosos da área, justamente por não explicarem as questões cruciais que envolviam o misterioso aparato inato, o tipo de dado utilizado no processo de aquisição e por apresentar inadequações no tocante à impossibilidade de se verificar através de uma caixa translúcida as inúmeras questões de aquisição da linguagem, como o papel da segunda língua na aquisição bilíngüe, o papel das diferenças entre as línguas naturais no processamento do ‘input’ dos dados, a relevância dos supostos ‘universais lingüísticos’, questões de que o inatismo chomskyano se ocupava, apenas gerando um espaço para o estudo da criatividade lingüística, o que não ocorre no behaviorismo.

Uma outra crítica à teoria chomskyana diz respeito ao ambiente no qual a criança está inserida. Tal ambiente não é levado em consideração em sua teoria, o que posteriormente será alvo de críticas de abordagens interacionistas de aquisição da linguagem.

Decorre dos avanços da teoria chomskyana, entretanto, o fato de os lingüistas passarem a considerar a linguagem um sistema autônomo de outros comportamentos psico-fisiológicos. Temos, como exemplo, o surgimento de algumas correntes teóricas que se prestaram a explicar o funcionamento da linguagem na mente humana, como o modularismo de Fodor (1983) que afirma que a mente é dividida em módulos responsáveis pelo processamento de várias atividades, inclusive a linguagem, a percepção, a cognição, dentre outras, sendo a cognição a interação de um vasto conjunto de módulos encapsulados em um processador central; e o já mencionado conexionismo

---

<sup>6</sup> Tradução do original “Recent contributions to the theory of innate ideas” In SEARLE, John (1971) *The philosophy of language*. Oxford: OUP. “It is conceivable that these methods might be somehow refined to the point where they can provide the surface structures of many utterances. It is quite inconceivable that they can be developed to the point where they can provide deep structures or the abstract principles that generate deep structures and relate them to surface structures. This is not a matter of further refinement, but of a entirely different approach to the question”.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

(SMOLENSKY, 1988) que postula a existência de conexões de redes neurais entre os compartimentos cerebrais. Essas duas correntes derivam do cognitivismo iniciado por Chomsky, que estuda a linguagem com base em processos mecânicos que ocorrem na mente.

Também merece destaque nas correntes cognitivistas o trabalho de Pinker (1994) no qual o autor postula que a linguagem é uma espécie de instinto humano que se incorporou no cérebro durante o processo evolutivo da humanidade. Tal posição visa a demonstrar o caráter natural da linguagem – um fenômeno essencialmente humano feito especialmente para a interação com outros humanos. Pinker explica como isto aconteceu apresentando a hipótese da adaptação biológica do cérebro para a comunicação, explicando assim, o caráter evolucionista da aquisição.

### 2.3. A linguagem e a cognição em Piaget

À segunda ótica a que aludimos na seção precedente, a de que a linguagem é parte da cognição, e que o mecanismo de aprendizado/aquisição da linguagem é responsável por outras formas de aprendizado, é geralmente atribuída a denominação de hipótese cognitivista ou construcionista.

A premissa fundamental do Construtivismo é a de que a criança constrói a linguagem. O mecanismo responsável pela aquisição da linguagem é, portanto, também responsável por outras capacidades cognitivas. Há dois modelos de construtivismo: o Cognitivismo e o Interacionismo.

O Cognitivismo submete a linguagem à cognição (Piaget) e atribui grande valor à experiência (sem cair no Empirismo). A criança constrói o conhecimento com base na experiência com o entorno físico – a fonte de conhecimento está na ação do indivíduo sobre o ambiente. A interação se dá entre a criança e o mundo. Para o Cognitivismo, mormente aquele defendido por Piaget, os universais lingüísticos são, na verdade, reflexos de estruturas cognitivas universais. O conhecimento lingüístico reflete as estruturas cognitivas desenvolvidas anteriormente e que determinam esse conhecimento (Cf. PIAGET, 1923, 1976).

Piaget, biólogo suíço que viveu até 1980, é o representante mais aclamado da escola cognitiva estruturalista. O enfoque de seu trabalho era no desenvolvimento cognitivo, não em aquisição de

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

linguagem *per se*. Seus experimentos foram desenvolvidos originariamente com seus três filhos, e foram extremamente criticados por falta de adequação metodológica. Os experimentos de Piaget baseavam-se no método da entrevista clínica que envolvia o pesquisador perguntando à criança um conjunto de questões previamente elaboradas sobre a experiência em questão, mas também permitindo falar livremente com a criança e “seguir” os interesses desta. O método não levava em conta as dificuldades intralingüísticas que a criança poderia ter. Por exemplo, ela poderia não ser capaz de se expressar adequadamente porque não conhecia as expressões ou frases corretas, ou não se lembrava delas, ou tinha dificuldades em pronunciá-las.

Estudos posteriores mostram que mesmo pequenas mudanças no modo como uma pergunta é feita podem ter efeitos sérios na habilidade da criança em respondê-la (SINHA E WALKERLINE, 1978). Se a dinâmica social de uma situação experimental é mal compreendida, bem como as formas como as crianças interpretam as perguntas dos adultos nestes contextos – elas podem não ter certeza sobre o que é esperado delas.

Piaget também estudou crianças em um jardim da infância em Genebra, nos anos 20, com a finalidade de buscar os Universais Cognitivos ao invés de Lingüísticos. Para ele, a cognição desenvolvia-se em estágios (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operatório formal) cada um correspondente a uma faixa de idade e um aspecto da maturação cognitiva, a saber, ações reflexivas e sensações; desenvolvimento lingüístico e conceptual; a afetividade; a percepção; a personalidade; a categorização e o pensamento abstrato e raciocínio lógico. No estágio sensório motor, por exemplo, de afetividade e percepção que vai do 0-18 meses de idade, as crianças aprendem a usar as habilidades sensório-motoras para interagir com o mundo. Estas habilidades em conjunto com a capacidade básica de interpretá-las constituem, para Piaget, os universais cognitivos da criança.

Em seu primeiro livro sobre psicologia infantil, *A linguagem e o Pensamento da Criança* (1923), Piaget descreveu como crianças que falam alto na presença de outras algumas vezes adaptam seu discurso para levar o ouvinte em consideração, mas em outras ocasiões não se dirigem a nenhum ouvinte específico, não havendo evidência de que a criança está tentando levar em conta o conhecimento e a atenção daquele ouvinte em particular. A este fenômeno Piaget atribuiu o

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

termo 'fala egocêntrica' - uma falta de habilidade da criança em distinguir sua própria perspectiva da dos demais. O autor incluiu nesta categoria três tipos de discurso: a repetição de palavra e sílabas que não se prestam a qualquer função social óbvia; os monólogos, situações em que a criança fala para si mesma como se estivesse pensando alto; monólogos coletivos, que usam uma segunda pessoa como estímulo para a fala da criança. Dessa segunda pessoa, no entanto, não se espera que entenda ou mesmo ouça o discurso.

A fala egocêntrica foi, portanto, vista por Piaget como o reflexo do pensamento da criança pequena e ele investigou o assunto com profundidade. Não encontrou, porém, evidência de que a fala egocêntrica tivesse função aparente no comportamento infantil e, por isso, não teria razão para existir após a criança ter encontrado a distinção entre ela mesma e os outros, vindo a extinguir-se neste período. As observações de Piaget (1923) sobre a fala egocêntrica produziram as seguintes deduções: a linguagem reflete o pensamento, não simplesmente dá forma a ele; as estruturas cognitivas limitam e definem o que somos capazes de falar; o desenvolvimento é social – o egocentrismo demonstra o quanto a criança não é perfeitamente adaptada socialmente devendo desenvolver-se de um ser social imaturo em um ser social maduro através da consideração do papel do ouvinte.

Apesar de muitas dessas deduções serem refutadas por outros autores, dentre os quais destacamos Vygotsky, há mais coisas que devem ser extraídas do pensamento de Piaget que tornam sua teoria um avanço em relação a outras de base formal e mecânica na explicação da aquisição da linguagem. Um exemplo é o interesse de Piaget pela cognição social enquanto fenômeno dinâmico, não estático, ao contrário do interesse de Chomsky pelas formas da língua, tratadas de modo cristalizado – posições tão antagônicas que foram denominadas por Piatelli-Palmarini (1979) como a tradição da chama, do fenômeno (Piaget), e a tradição do cristal (Chomsky).

Enquanto Piaget dominava a psicologia do desenvolvimento nas décadas de 1960 e 1970, Vygotsky (1896-1934) era redescoberto nos fins dos anos 1970 e início de 1980 e continua a ser influente hoje em dia porque, apesar de contemporâneo de Piaget, adotou uma abordagem inteiramente diferente de conceber o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, apesar de sua morte prematura aos 38 anos.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------



## 2.4. Vygosty e a interação social

O segundo modelo do Construcionismo está representado pelo Interacionismo, o qual atribui vital importância do outro no desenvolvimento da linguagem, dada a função social da fala.

O psicólogo soviético Lev Vygotsky tinha uma visão oposta à de Piaget quanto à fala egocêntrica e não concordava com as interpretações piagetianas do desenvolvimento da criança. Compartilhava, porém, da visão de que a fala egocêntrica era um fenômeno observável e atestou isso demonstrando que se um obstáculo fosse posto no caminho da criança de tal modo que lhe causasse frustração, a proporção de fala egocêntrica aumentaria dramaticamente. Também concordava que a fala egocêntrica era uma fase transitória no desenvolvimento infantil, mas enquanto Piaget a considerava uma fase de imperfeição social do desenvolvimento, Vygotsky a aclamava como a precursora do pensamento verbal. Para o soviético, fala egocêntrica era a "fala em sua forma interior" e, ao invés de extinguir-se, como na hipótese piagetiana, transformar-se-ia em fala interior, uma forma de língua falada para si mesmo, que Vygotsky identificou com o pensamento puro dos adultos (1962,1987). A partir dos experimentos efetuados por Piaget, Vygotsky apresenta como resultado as seguintes observações (Cf. Vygotsky,1987 p. 117-119):

- A fala egocêntrica só ocorre em presença de outras crianças envolvidas na mesma atividade, e não quando a criança está sozinha, isto é, trata-se de um monólogo coletivo;
- A criança ilude-se, achando que sua fala egocêntrica, dirigida a ninguém, é compreendida por aqueles que a cercam;
- A fala egocêntrica tem o caráter de fala exterior: não é inaudível, nem sussurrada.

Para Vygotsky, linguagem e pensamento têm origens diferentes – ele insistia na existência do intelecto ocorrendo antes ou mesmo sem a fala, como nos bebês e primatas, e na existência da fala ocorrendo sem ou antes do intelecto, como nos papagaios e nas crianças que balbuciam. Para as crianças, a fala tem duas funções: Enunciados não egocêntricos que são sociais e comunicativos; Enunciados egocêntricos que são individuais e auto-reguladores. Eles

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

aparecem quando a criança é capaz de raciocínio organizado e são idênticos ao ato de contar nos dedos, um processo externo que eventualmente é internalizado. Como uma consequência, Vygotsky conclui que o *desenvolvimento do pensamento* é determinado pela *linguagem, ou seja, pelas ferramentas lingüísticas do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança*. (cf Vygotsky, 1987).

Vygotsky concebeu a fala egocêntrica como sendo parcialmente social, uma representação dos esforços primitivos da criança para manter-se em contato com outras pessoas. Ele confirmou essa visão demonstrando como a fala egocêntrica diminui de frequência quando as crianças são colocadas na presença de outras que falam uma língua estrangeira, ou que são surdo-mudas - evidência de que a fala egocêntrica é, de fato, dirigida a um interlocutor.

O maior expoente das abordagens interacionais aos estudos da linguagem e do desenvolvimento cognitivo é, sem dúvida, Vygotsky, que deixou uma herança ímpar no tratamento da aquisição, graças à perspectiva denominada interacionismo sociocultural.

Segundo Morato (2004, p. 325-26), os movimentos teóricos para apontar a natureza enunciativa da interação entre linguagem e mundo social, pretendidos por Vygotsky, são, na verdade, dois: a descrição do processo de internalização em que o outro (e sua fala) orienta as ações da criança, mediando discursivamente a referência; e a internalização da linguagem do outro, preservando seu papel mediador, ao qual submete suas próprias ações, a criança passa da condição de interpretada à condição de intérprete do mundo, de autonomia enunciativa, de independência do contexto como fonte interpretativa.

## 2.5. Perspectiva sócio-interacionista

Trataremos, a partir de agora, de teorias denominadas de sócio-interacionistas (CF. BRUNER, 1975, DORE, 1975, BATES, 1979, De Lemos 1992,1995, entre outros), que visam a apresentar o caráter facilitativo da interação no processo de aquisição de linguagem, por meio da intersubjetividade.

A perspectiva interacionista da aquisição da linguagem dá ênfase à criança como um ser social que aprende a linguagem como uma consequência da interação social. Pais e responsáveis, de certa forma, guiam o desenvolvimento infantil e estruturam as interações

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

com as crianças, além de sua própria linguagem de tal forma que possibilitam às crianças um aprendizado progressivo. A criança, no entanto, não é um ser passivo, mas um participante ativo da interação.

Esta perspectiva interacionista se diferencia das visões de Piaget (cognitiva) e Chomsky (autônoma) à medida que o foco de sua atenção é não só na criança, mas também em quem interage com ela, como a mãe e o pai, além de examinar as interações da criança com o meio. Se a linguagem não é autônoma, isto é, separada dos outros processos e sistemas cognitivos, é viável dizer que as crianças adquirem aspectos do uso da língua como seres pré-lingüísticos.

Quando as crianças começam a produzir vocalizações que são reconhecíveis como palavras, elas normalmente passam algum tempo em um estágio holofrástico do desenvolvimento da linguagem. Seus enunciados parecem capazes de expressar tanta significação para o ouvinte quanto uma sentença completa. Ao tempo em que as crianças aprendem o conteúdo lexical da língua que os rodeia, parece que também sabem como usá-la para propósitos comunicativos.

Um dos argumentos do interacionismo é que as holófrases não têm para a criança o mesmo sentido que os adultos atribuem a elas, ou mesmo, têm algum sentido. Quando o adulto interpreta uma holófrase é capaz de *fazer* uso de outros traços além daqueles próprios do significado das palavras e são as seguintes pistas que podem ensejar uma interação bem sucedida entre adulto e criança:

A primeira é chamada de padrões entoacionais. Dore (1975) *faz* uso da teoria dos atos de fala de Searle (1969), lançando a hipótese de que a entoação da criança é útil para ajudar o ouvinte adulto a determinar a força ilocucionária da fala da criança. Mães e responsáveis se acostumam a interpretar a entoação como um traço que se apresenta mesmo antes do estágio chamado de 'uma só palavra'.

Em seguida vem o contexto. A interpretação é também auxiliada pelo relacionamento entre o enunciado e as características dos objetos ou pessoas com que a criança lida no momento da fala.

Greenfield (GREENFIELD E SMITH, 1976) trata dos enunciados em relação com informações novas ou incertas. O autor previu que se uma criança *fosse* capaz de usar a língua para *fazer* referência a vários aspectos de sua situação e se tivesse vocabulário suficiente para fazê-lo, ela usaria seu enunciado de uma só palavra para referir-se ao aspecto daquela situação que contivesse o maior grau de incerteza ou a informação mais nova. Exemplo: se a criança

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

quisesse uma banana ela provavelmente diria "banana" ao invés de "quero". *"Crianças parecem combinar língua e contexto de uma maneira extremamente econômica de forma a fazer o maior uso de seus recursos lingüísticos limitados"* (ELLIOT, 1981). Greenfield pontua que um enunciado que a criança produz é informativo do seu ponto de vista, uma visão que se conforma com a visão de Piaget e Vygotsky sobre egocentrismo.

Halliday (1975), *faz* uma relação de seis funções comunicativas distintas da fala da criança: instrumental – “eu quero”; regulatória – “faça o que eu digo”; interacional – “oi”; pessoal – “olha eu aqui”; heurística – “por que?”; e imaginativa – “faz de conta...”

A perspectiva interacional tem suas vantagens e desvantagens na tentativa de explicação do desenvolvimento lingüístico e cognitivo. De um lado parece que *faz* sentido intuitivamente. Seu conjunto de teorias é amplamente acessível para o analista se comparado com o de Piaget. As teorias que têm o meio social como base possibilitam que experimentos observáveis possam ser desenvolvidos e suas hipóteses testadas. Por outro lado, mesmo fazendo uso das pistas como padrão de entoação, contexto, nova informação, ainda pode ser difícil para o adulto interpretar corretamente a força ilocucionária que está subjacente à enunciação da criança. Além do mais, um único enunciado pode conter mais de uma das funções descritas por Halliday. A grande dúvida da perspectiva interacionista é se ao iniciar-se neste sistema de base comunicativa, como a criança alcançaria o sistema de base gramatical.

Dentro de uma visão interacionista, encontramos elementos que se prestam a explicar uma comunicação anterior a um "estágio" lingüístico, propriamente dito. A pressuposição de um período pré-lingüístico, pelos estudos deste tipo de interacionismo, buscava ver a relação de continuidade entre os seguintes elementos (possivelmente correspondentes a diferentes períodos do desenvolvimento lingüístico): mudança de turnos; dêixis como referência; o ato de apontar; os gestos, o ato pegar e devolver objetos.

A tomada de turnos é uma característica da linguagem adulta, mas parece ser muito mais um traço geral da interação. Trevarthen (1974) estudou o intercâmbio entre mães e bebês de dois meses e verificou que há ciclos de atividade interativa na medida em que cada participante faz sua contribuição e então se retira sutilmente para que o outro faça a sua. As mães não se surpreendem quando são levadas a

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

falar com bebês tão novos e demonstram estarem aptas a manter uma conversação com suas crianças de modo satisfatório, ainda que primitivamente.

A dêixis é o ato de dirigir a atenção para um objeto ou atividade. É uma habilidade social que requer que a criança saiba se o adulto está prestando atenção a algo ou não. Os termos dêiticos da linguagem dependem da habilidade de ambos falante e ouvinte de descobrirem o ponto de vista um do outro, fazendo com que ambos possam compartilhar o mesmo referente. Os primeiros usos que as crianças fazem da dêixis é a fixação do olhar em um ponto. Entre 2 e 14 meses de idade, elas são capazes de seguir a linha de atenção do adulto (SCAIFE E BRUNER, 1975), enquanto para Morphy e Messer (1977) as crianças tendem seguir o que um adulto aponta antes mesmo de aprenderem a usar gestos.

O ato de apontar é desenvolvido mais tardiamente do que a fixação do olhar em um dado ponto. Clark (1978) relata um estudo onde crianças não conseguiam seguir a direção apontada pelo adulto quando esta conflitava com a direção em que o adulto olhava, até a idade de 18 meses. Aos cinco meses eram capazes de alcançar objetos e aos nove meses tanto o apontar quanto o alcançar tinham assumido posturas e gestos corporais distintos

Para Bates (1976) o propósito de apontar é dirigir atenção a um objeto. A autora divide este propósito em duas categorias complementares, proto-imperativos e proto-declarativos, que se desenvolvem paralelamente.

Quando aponta proto-imperativamente, a criança tem a finalidade de obter um objeto e usa o adulto como agente para trazê-lo. De 6-9 meses a criança desenvolve muitas maneiras complexas de alcançar objetos que não pode pegar, depois dos nove meses é capaz de usar ferramentas para adquiri-los sozinha. É dos 10-11 meses que a criança começa a usar os proto-imperativos barganhando a ajuda de adultos para conseguir o que quer. Aos 13 meses o uso dos proto-imperativos é ritualizado – a criança convoca o adulto, aponta para o objeto, depois volta ao seu lugar e espera que o adulto o traga até ela.

Já quanto ao proto-declarativo, o objetivo da criança é interagir com o adulto –apontar para um objeto é mero pretexto para a comunicação. Objetos podem também ser apontados porque as crianças ficam intrigadas ante eles. As raízes do apontar proto-declarativo remontam ao desejo de contato físico com um adulto por

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

razões sociais. De 9-10 meses a criança começa a mostrar objetos para os adultos e aos 12 meses a criança já entregará um objeto ao seu pai ou mãe, ou apontará para ele, estabelecendo atenção compartilhada.

Proto-declarativos e proto-imperativos demonstram o desenvolvimento do conhecimento de agente. As primeiras enunciações são normalmente acompanhadas por gestos. Bates (1976) propõe que estes enunciados não têm nenhuma função performativa além de serem parte de um próprio performativo – as palavras não são referenciais nelas mesmas. A referência se desenvolve ao fim do estágio sensório-motor de Piaget.

Bruner (1983) acrescenta à referência um componente interacional, tratando-a precipuamente como uma forma de interação social com uma estrutura objetiva peculiar. Segundo o autor um dos pressupostos básicos da referência é a variabilidade de precisão, ou seja, um referencial do ponto de vista de um par comunicativo terá uma gradação de precisão dependente do outro par ou, mais claramente, a mãe que adverte uma criança sobre tomar um choque se mexer na tomada terá em mente um referencial de eletricidade diferente da mãe que sendo formada em Física, tem ao advertir seu próprio filho.

Questões-chave no desenvolvimento da capacidade referencial é o processo da lenta transformação de procedimentos inicialmente primitivos ou 'naturais' da criança em negociações altamente sociabilizadas. Para Bruner, esse processo conta com os aspectos da atenção conjunta/compartilhada, a sensibilidade contextual e as atividades interativas de caráter lúdico, dentre as quais destaca-se a etiquetagem discursiva em eventos de leitura para os bebês.

O ato de apontar é ainda, para Bruner, uma forma de se fazer referência e também pedidos. A respeito destes, os primeiros indícios de aparecimento estão nos meses de vida iniciais do bebê, quando ao chorar já indica que quer algo, embora não indique o *que* quer. O choro evolui e se torna diferenciado para os pais como pedidos para satisfação de necessidades físicas e psicológicas. As características do choro diferencial são: indicação do que se quer, maior ritualização, mais convencional, presença de aspectos ilocucionários, adaptação às condições de felicidade impostas pela mãe (AUSTIN, 1962).

O ato de pegar e entregar objetos, como forma de comunicação pré-lingüística, consiste de uma seqüência de ofertas e entregas, alcançar e segurar objetos. As crianças são capazes de pegar objetos

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

antes de poder dá-los a alguém possivelmente porque a primeira forma de ação é egocêntrica, enquanto a segunda exige coordenação dos desejos da criança com o desejo da outra pessoa. A situação mais simples em que a tomada de um objeto é alcançada ocorre quando a criança já sabe o que lhe está sendo oferecido e segura o objeto.

Em situações nas quais a criança ainda não quer pegar o objeto, adultos tentam mais lentamente atrair a atenção da criança sobre ele (GRAY, 1978), direcionando-o de tal modo que este pode ser facilmente segurado e depois manuseado pelas mãos da criança. Este processo exemplifica o tipo de tarefa chamada por Bruner de *scaffolding* (BRUNER, 1974), ou seja, a estruturação da interação feita pela mãe, ou quem cuida da criança, através da construção sobre o que ela já é capaz de fazer. Se um objeto é derrubado, a mãe pode esperar a criança pegá-la de volta, se a criança não o fizer, a mãe pode colocá-la próximo até que a criança possa alcançá-la. O *scaffolding* ajuda a criança a terminar uma tarefa porque fornece-lhe uma seqüência de 'andaimes' que a levarão a chegar ao fim. Posteriormente o bebê saberá como soltar um objeto na mão espalmada do adulto, embora este possa auxiliar esperando o objeto cair voluntariamente ou puxá-lo gentilmente da mão do bebê. Finalmente, a criança será capaz de oferecer o objeto voluntariamente.

Gray (1978) percebeu que o ato de pegar e entregar objetos começa cerca de 3 meses de idade, porém Bruner (1977) afirma que a criança não é capaz de assumir o papel do doador ou do receptor até pelo menos um ano de idade.

Zinober e Martlew (1985) categorizaram os gestos de acordo com suas funções, postulando que os gestos infantis são de quatro tipos principais: instrumental; expressivo; performativo e dêitico.

Os gestos do tipo instrumental têm como função fazer pedidos e são originários das ações descritas acima de pegar e entregar objetos. Os gestos de tentativa de alcançar algo, ou de indicação de alcance, exemplificam esta função. Os gestos expressivos têm por finalidade exteriorizar estados emocionais negativos ou positivos e são oriundos de uma rítmica voluntária ou de comportamentos idiossincráticos. Exemplo: bater com os braços. Os gestos performativos, por sua vez, se prestam tanto para representar objetos quanto para fazer pedidos. São ações técnicas ou imitativas, como quando a criança faz um movimento com a mão como se estivesse abrindo a maçaneta da porta tentando representar que quer abrir a porta ou que quer sair. Os gestos

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

dêiticos objetivam a atenção conjunta ou a referência compartilhada, como o ato de apontar algo.

Segundo a visão interacionista da aquisição da linguagem, verifica-se a observação da criança enquanto um ser social, desde sempre, e não depois de maduro, como quis dizer Piaget. A aquisição da linguagem dentro desta perspectiva ocorre como consequência única da interação social, e não por mecanismos ocultos no cérebro que atuam como processadores da língua, como quis dizer Chomsky. Os interlocutores guiam o desenvolvimento e estruturam a interação.

É importante salientar que na teoria interacionista, a criança não é um ser passivo, um aprendiz que apenas recebe a linguagem por meio da instrução do adulto. Ele participa efetivamente como ator do próprio processo de aquisição da linguagem. Ao contrário de Piaget e Chomsky, os teóricos sócio-interacionistas examinam não só a ação da criança, mas também das pessoas que interagem com ela, bem como sua relação com o contexto social. Verifica-se uma preocupação, pelo menos em algumas linhas de investigação de cunho sociointeracional, com o período de início das vocalizações do bebê, como os estágios holofrásticos, ou de uma só palavra, e ainda com os padrões de entoação da linguagem infantil, adaptando-se este último à teoria dos atos de fala (SEARLE, 1969; AUSTIN, 1962).

Outra modalidade do interacionismo na aquisição da linguagem, denominada, em sua origem, de sociointeracionismo corre no Brasil, tendo Cláudia de Lemos (1992, 1995, 1999) como uma de suas representantes mais atuantes. Esta faceta do interacionismo busca em Saussure e Lacan inspiração para o estudo das relações entre o sujeito e a língua. A autora não toma a aquisição da linguagem como a aquisição e construção de conhecimento sobre a língua, mas como um processo em que a criança é “colocada numa estrutura em que comparece o outro, como instância representadora da língua” (SCARPA, 2001, p. 220).

Na perspectiva interacionista de De Lemos (1986,1992,1995), a relação da criança com o mundo é da ordem simbólica. A criança não possui a priori uma representação mental do mundo. É ao contrário, a linguagem que determina sua relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro (1992). Para a autora, a tarefa da aquisição de linguagem não é descrever a língua ou a fala da criança, e sim descrever e interpretar a relação da criança com a língua a partir de sua fala.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------



De acordo com Cavalcante (1999) o problema com a maioria das teorias que estudam a interação é que, embora mostrem que a transmissão cultural ocorre como parte de uma interação mútua, privilegiando o processo, o resultado final é que a criança parece *aprender* ações apropriadas culturalmente dos seus interlocutores, mas os pais –ou interlocutores básicos – não podem demonstrar todos os traços da cultura ou linguagem para a criança. A responsabilidade de transmissão cultural não se restringe ao microcosmo da díade, mas é ela quem propicia este momento inaugural, pois o papel do adulto na interação viabiliza o acesso da criança à língua, ao simbólico.

A aquisição de linguagem é entendida como a compreensão da trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete do outro, de si próprio e de estados e coisas no mundo (DE LEMOS, 1990, p. 2). A autora afirma que essa questão se vincula à da conversão do discurso do outro em discurso próprio.

“Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à linguagem como objeto de conhecimento a ser aprendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar 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. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura a que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes (DE LEMOS, 2001, p. 28-9).

Cláudia de Lemos pondera acima exatamente o fato da criança ser interpretada pelo outro. Ela se apropria de fragmentos do seu interlocutor durante seu processo de aquisição de linguagem.

### 3. Teorias da aprendizagem

Para a psicolingüística, a aquisição da criança não se diferenciava do “learning” – aprendizagem – do adulto (cf. Lemos 2002, p.72). O processo de aquisição era comparado ao de uma

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

aprendizagem de hábitos, por exemplo. A teoria da criatividade lingüística, postulada por Chomsky, põe em xeque essa visão behaviorista da linguagem e coloca a criança no centro das discussões sobre o processo de aquisição. A partir dessa teoria, é delimitada a distinção entre o processo de aquisição que ocorre com a criança e a aprendizagem de hábitos que, por exemplo, pode ocorrer com crianças e adultos.

Na pesquisa em questão é fundamental estabelecer a diferença entre aquisição e aprendizagem na medida em que queremos investigar se a criança alvo do nosso estudo passou por um processo de aquisição da língua inglesa, sendo, portanto, bilíngüe ou se o que ocorreu configurou-se como aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Krashen,

*“Language acquisition refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua mãe pelas crianças; processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico; desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, e pela identificação de valores culturais”.*

Ainda segundo o autor, aprendizagem, por outro lado está ligada ao estudo formal das línguas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutivo-lógica. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação.

Os conceitos formulados por Krashen estão principalmente relacionados com a lingüística aplicada ao ensino de segunda língua. A aquisição é um processo subconsciente não diferente do modo com a criança aprende uma linguagem. Os que a adquirem não estão cômicos das regras gramaticais de dada língua, mas ao contrário desenvolvem uma percepção do que está correto ou errado. Dito de uma forma pouco técnica, a aquisição de linguagem é, de fato, tomar

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

posse de uma língua.

O aprendizado de uma língua, de outro modo, se refere ao conhecimento consciente de uma segunda língua, tanto quanto suas regras, o reconhecimento destas, a habilidade de falar sobre elas. Assim, aprender uma língua pode ser comparado a aprender sobre uma língua.

A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizado alega que os adultos não perdem a habilidade de adquirir línguas do mesmo modo que as crianças. De modo semelhante, as pesquisas de Krashen têm demonstrado que a correção de erros tem pouco efeito na aprendizagem de uma primeira língua pela criança, assim como tem pouco efeito da aquisição de língua materna.

A distinção entre aprendizagem e aquisição, formulada por Krashen, é significativa para o desenvolvimento da nossa pesquisa porque traz subsídios para nossa investigação sobre o papel da língua inglesa no processo geral de aquisição do nosso sujeito.

Em um processo de aquisição em condições naturais, o nosso sujeito teria passado por aprendizagem de língua estrangeira, na medida em que mora no Brasil e tem pais falantes monolíngues de Português. Os dados, no entanto, nos mostram que apesar do ambiente não favorecer um desenvolvimento de bilingüismo, esta criança mostra-se bastante fluente na língua inglesa para ter passado por um processo de pura aprendizagem do idioma citado. Estes dados serão melhor discutidos no capítulo seguinte.

#### **4. Teorias de bilingüismo**

Apesar do grande número de falantes de mais de uma língua encontrados em todo o mundo, as pesquisas com bilingüismo além de escassas, são bastante controversas. A definição do que seria, de fato, um falante bilíngüe é um dos pontos que levantam discussões sobre o tema. Para alguns autores, o domínio dos dois códigos lingüísticos já seria suficiente para caracterizar um indivíduo bilíngüe. Para outros, questões como a cultura das duas línguas, precisam ser abordadas quando o assunto em questão é o bilingüismo. Para Bloomfield (1979) Bilingüismo é o controle de duas ou mais línguas de maneira semelhante ao nativo.

Na visão de Weinreich (1968) Bilingüismo é a prática de usar duas línguas alternadamente. Mackey (1972) tem semelhante opinião

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	----------------	------	------	------------------	---------

e define bilingüismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo.

As três definições acima colocadas suscitam discussão e críticas. Segundo Mello (1999) infelizmente não podemos descrever o que significa falar uma língua perfeitamente, porque é impossível precisar o que isto envolve. Ainda de acordo com a autora ninguém conhece uma língua em todos os seus aspectos, mesmo que esta língua seja a nativa, assim como é difícil comparar graus de conhecimento entre as duas ou mais línguas de que um indivíduo dispõe.

Para De Houwer (1995), um grande passo no campo da aquisição bilíngüe da linguagem foi a percepção da enorme complexidade envolvida no estudo de crianças bilíngües e a necessidade de levar em consideração esta complexidade no desenvolvimento de metodologias adequadas.

Existe ainda um outro ponto a ser considerado quando estamos tratando de falantes de mais de uma língua. Para alguns teóricos o bilingüismo pode ser prejudicial para o desenvolvimento lingüístico do indivíduo. O contato com duas línguas ao mesmo tempo pode, segundo estes teóricos, fazer com que os indivíduos bilíngües não dominem bem nenhum dos dois códigos.

Romaine (1989, p. 6-8) enfatiza a importância de três aspectos da situação de aprendizagem bilíngüe: 1. a(s) língua(s) que os pais falam com o(s) filho(s); 2. a(s) língua(s) materna(s) de seus pais e 3. até que ponto a(s) língua(s) dos pais reflete(m) a(s) língua(s) dominante(s) da comunidade em geral. Ainda segundo a autora, somente o primeiro aspecto tem maior relevância na medida em que os outros dois não são percebidos por crianças pequenas.

Na literatura sobre bilingüismo, existem dois termos que merecem distinção para o nosso trabalho. Aquisição Bilíngüe e Primeira Língua (ABPL) e Aquisição Bilíngüe de Segunda Língua (ABSL). A diferença entre os dois termos está no início de exposição a mais de uma língua. A ABPL ocorre quando a criança tem contato com as duas línguas antes de um mês de nascimento. Já a ABSL trata da aquisição bilíngüe que não começa antes do primeiro mês de vida, mas antes dos dois anos de idade (DE HOUWER, 1987, p.5)

Ainda dentro da problemática do bilingüismo é importante mencionar aqui a questão da língua materna dos pais. Nas situações em que temos o que chamamos de bilingüismo conhecido na literatura

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

o que ocorre é que cada um dos pais se dirige à criança na sua língua materna. No caso do sujeito alvo da nossa pesquisa, a mãe usa uma língua que se configura como estrangeira para ela, para se comunicar com os filhos pequenos.

Segundo Fletcher (1995) não se tem certeza se o fato de um dos pais utilizar ou não sua língua materna ao se dirigir à criança, tem um efeito direto no desenvolvimento bilíngüe da criança. Embora uma compreensão da história particular dos pais seja um aspecto que pode afetar determinadas atitudes lingüísticas em uma idade bem posterior, essa compreensão simplesmente não se encontra acessível à criança em idade pré-escolar e, portanto, não pode afetar o processo inicial de aquisição bilíngüe de uma forma significativa.

Todas as teorias acima discutidas são relevantes para o desenvolvimento do nosso trabalho. Como estamos lidando com dados bastante singulares, o suporte teórico é essencial para a checagem dos nossos dados. Nosso sujeito, apesar de filho de pais monolíngües, apresenta muitas das características de aquisição bilíngüe apresentadas nesta seção do nosso trabalho, mais especificamente de ABPL (aquisição bilíngüe de primeira língua) – sua mãe utilizava o inglês para qualquer tipo de interação antes mesmo do nascimento da criança- distanciando-se portanto da aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Aparentemente, no Brasil não encontramos nenhum registro de caso de provável aquisição semelhante ao discutido nesta pesquisa, mas na literatura internacional (SAUNDERS,1982) o caso de um australiano que educou seus três filhos simultaneamente em inglês e alemão tem pontos comuns com o que estamos tratando no presente trabalho.

George Saunders tinha com língua nativa o inglês, mas sua grande admiração pela língua alemã o levou a aprender a falar o idioma fluentemente e fazer um doutorado em Lingüística aplicada ao alemão. Ele também decidiu educar seus filhos em alemão além de inglês, que era sua primeira língua, para que as crianças pudessem ter contato com duas línguas e conseqüentemente duas culturas diferentes.

A partir desta experiência pessoal com a educação dos filhos, Saunders escreveu um livro que trata do processo de bilingüismo pelo qual as crianças passaram, incluindo uma discussão sobre o bilingüismo, as rotinas interativas da família, a influência da sociedade

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

onde a família estava inserida e o método utilizado para promover tal educação bilíngüe.

Se compararmos o caso Saunders com o do nosso sujeito, evidenciamos que como principal semelhança temos o fato de estarmos tratando de pais falantes de uma única língua nativa, que resolveram promover uma educação bilíngüe para os filhos. Saunders e sua esposa tinham inglês como primeira língua e no processo de aquisição de linguagem dos filhos enquanto a mãe fazia uso de sua língua materna na interação com as crianças, seu pai fazia uso exclusivo de alemão nas trocas interativas. Na nossa situação de estudo pai e mãe são falantes nativos de língua portuguesa mas, enquanto o pai continua fazendo uso de sua língua materna (português) na comunicação com os filhos, a mãe faz uso exclusivo de inglês, para ela uma língua estrangeira.

## 5. Considerações Finais

Os estudos em aquisição de linguagem encontram diferentes suportes teóricos na lingüística e passaram por significativos avanços durante o século XX. Tal vai desde a concepção da criança como tábula rasa e completamente dependente do meio para adquirir linguagem, a um ser que tem até mesmo os balbucios vistos como fontes passíveis de investigação dentro do processo de aquisição. Nosso objetivo primeiro foi promover uma discussão teórica sobre o tema a ser investigado, pois estávamos diante de um caso possivelmente inédito na literatura brasileira sobre aquisição bilíngüe de linguagem.

Muitas razões nos motivaram a realizar a pesquisa, parcialmente descrita neste trabalho, dentre eles a singularidade deste caso específico de aquisição de linguagem. Como vivemos em um país de grande dimensão geográfica, o contato natural da população (principalmente nordestina), com outras línguas (de origem estrangeira) é bastante escasso. Encontrar um caso de ‘aparente bilingüismo’ como o mencionado, além de raro, é de relevância para a literatura da área, que sofre relativa escassez de bibliografia sobre tema. Foi justamente a perspectiva de contribuir para a produção de material bibliográfico na mencionada área, uma motivação para a realização da pesquisa.

É inegável que, de todas as perspectivas teóricas trazidas à

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

baila para a investigação do tema, foi o aporte da interação social o mais significativo para explicar questões que ultrapassam a natureza cognitiva, formal, do processo de aquisição de linguagem, seja ele de primeira língua, ou bilíngüe. O interacionismo no campo dos estudos aquisicionais, segundo Morato (2004, p. 342), tem interesse nos fenômenos que constituem a aquisição da linguagem pela criança em relação com o mundo social, com o outro e com a própria língua. A interação é considerada assim, o espaço dialógico no quais as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos respondem pelos sentidos mobilizados pela linguagem. A unidade de análise nesta perspectiva é, portanto, o diálogo – ‘o lugar de inserção da criança na linguagem’.

### REFERÊNCIAS:

- ALBANO, Eleanora. *Da fala à linguagem: tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In CHAFFER H. R. (ed) *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press, New York, pp. 271-89.1977
- BRUNER, Jerome. *Child's Talk: learning to use the language*. London: Norton, 1983
- CAVALCANTE, M.C.B. *Da voz à língua: A prosódia e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Campinas, IEL. 1999.
- CHOMSKY, Noam. *Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior*. *Language* no 35,1959
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e Mente* Brasília: Editora UNB, 1998.
- CLARK E. V., From gesture to word: on the natural history of deixis in language acquisition. In J.S. BRUNER and A. GARTON (eds). *Human growth and Development: Wolfson College Lectures*, Oxford University Press, 1976.
- DE HOUWER, Annick. Aquisição Bilíngüe da Linguagem. In FLETCHER, Paul & Brian MAC WHINNEY (org) *Compendio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.185-208.
- DORE, J. Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language* 2, 21-40, 1975
- ELLIOT, A. J. *Child Language*. Cambridge Textbooks in Linguistics. 1981.
- FLETCHER, Paul & Brian MAC WHINNEY (org) *Compendio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- GRAY, H. Learning to take an object from the mother. In LOCK, A. (ed) *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Academic Press, New York, pp 159-82.

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------

- GREENFIELD, P. M. and SMITH, J. H. The structure of communication in early language development. New York, San Francisco and London: Academic Press. 1976.
- HALLIDAY, M. A. K. Learning how to mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold. 1975.
- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LEMOS, Cláudia de. *Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original*. Boletim da ABRALIN. No 3. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1982.
- MONDADA. L. Pour une linguistique interactionnelle. In: Marges Linguistiques, numéro 1. Saint-Chamas: MLMS éd. 2001.
- MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo lingüístico. In MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (orgs) *Introdução à Lingüística*. Fundamentos Epistemológicos, Vol. 3, São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352.
- PIAGET, Jean. *The language and thought of the child*. New York: Meridian Books
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo(org) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix / Editora USP, 1983.
- SALOMÃO, Margarida. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*. UFJF. Vol. 3, no. 1, pp.61-79, 1999.
- SCAIFE, M. and BRUNER, J. S. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature* 253,265-6.
- SCARPA, E.M. *Aquisição da linguagem*. In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press, 1969
- SINHA, D. G. and WALKERDINE, V. Conservation: a problem in language, culture and thought. In N. WATERSON and C. SNOW (eds.) *The Development of Communication*. London. John Wiley.1978.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Competência Lingüística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina, 1977, p.12
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZINOBER B, and MARTLEW, M. Developmental Changes in Four Types of Gesture in Relation to Acts and Vocalizations From Ten to Twenty-One Months. *British Journal of Developmental Psychology*. Vol 3. pp 293-306. 1985

DLCV	João Pessoa	V. 4	Nº 1	Jan/ Dez 2006	p 37-68
------	-------------	------	------	---------------	---------