

Minha filha aprende a falar: percurso de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais

entretextos

15 MINHA FILHA APRENDE A FALAR: PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS

Lucimar Almeida Dantas
Óscar C. de Sousa

Março de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Lucimar Almeida Dantas

Óscar C. de Sousa

ULHT

CeiEF

MINHA FILHA APRENDE A FALAR: PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS

Resumo

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação realizada durante os anos de 2007 a 2009, cujo objetivo foi descrever o percurso de aquisição da língua portuguesa por uma criança brasileira. A pesquisa foi descritiva longitudinal, com abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia. Os dados obtidos foram analisados de acordo com as seguintes áreas da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, e comparados com os dados fornecidos pelo referencial teórico disponível.

Palavras-chave: Linguagem; Aquisição da Linguagem; Estágios de Desenvolvimento.

Abstract

In this paper, we present the results of an investigation accomplished during the years 2007 to 2009, which goal was to describe the route of Portuguese-speaking acquisition by a brazilian girl. The research was longitudinal descriptive, with qualitative approach, using the case study as strategy. The data were analyzed according to the following language areas: phonology, morphology, syntax, semantic and pragmatic, and compared to the data supplied by available theoretical reference.

Key-words: Language; Language Acquisition; Development Stages.

Introdução

O ser humano dispõe de diversos meios de comunicar, de diversas linguagens, tais como a linguagem dos gestos, dos sinais de trânsito, da música, da pintura, cada qual com os seus respectivos códigos. Na maior parte destas linguagens, cada sinal possui um sentido, que veicula uma informação. De entre as formas de linguagem conhecidas, a linguagem verbal é, sem dúvida, o meio mais eficiente de comunicar o pensamento a outros pelo seu caráter prático – substitui o referido por um sinal simbólico – econômico – utiliza um número pequeno de sinais sonoros para formular enunciados e ideias – maleável e eficaz (Bouton, 1977).

A linguagem verbal é uma das capacidades peculiares do ser humano, senão a mais peculiar, pois ao utilizar-se reflexivamente, tendo como âmbito de referência ela própria, como o é este estudo, reflete a capacidade psicológica mais distintiva da espécie humana, a saber, a capacidade para responder as suas próprias perguntas, reduplicando assim o âmbito de suas experiências (Pescador, 1997). É através da linguagem que adquirimos e transmitimos conhecimento, expressamos pensamentos e sentimentos ao outro, despertando novas idéias, percepções e opiniões.

É por meio da linguagem que temos acesso ao que foi produzido há milhares de anos antes de nós e ao que está sendo produzido hoje em todos os campos da ciência. É ela a responsável por termos registos de história, de evolução cultural e uma diversidade de saberes muito complexa e rica.

Por isso, a linguagem verbal oferece inúmeras possibilidades de estudo, como o demonstra o interesse de disciplinas como a própria ciência da linguagem, a linguística, a filosofia, a sociologia e a psicologia, dentre outras; contudo, sua primeira manifestação é oral, adquirida num meio de falantes. É este processo que o presente estudo pretende retratar.

Não se conhece nenhuma outra espécie que tenha desenvolvido por si só um sistema de comunicação tão complexo como a linguagem verbal humana. Os macacos antropóides, treinados com essa intenção, demonstram capacidade para entender uma série de palavras e comandos, porém não foi comprovado que transmitem esse conhecimento aos seus filhotes, ao passo que uma criança normal adquire a linguagem sem qualquer tipo de treinamento e após uma experiência relativamente breve (Pereira, 2004).

A capacidade dos bebês humanos para adquirir e usar um sistema de regras tão complexo como a linguagem é ainda hoje objeto de pesquisa. Eimas, Jusczyk & Vigorito, (1971) constataram que bebês de dois meses podem diferenciar entre os fonemas /p/ e /b/. Jusczyk, (1997) evidenciou que bebês de seis meses podem discriminar todos os fonemas da língua, não só da sua, mas de qualquer língua humana.

Não é surpreendente, portanto, o fato de a linguagem ter exercido grande fascínio ao longo dos anos, remontando à Índia e à Grécia clássicas as primeiras pesquisas sistemáticas com grandes realizações (Chomsky, 2005). Em 1871 Charles Darwin se referia à aptidão linguística do ser humano como uma tendência instintiva para adquirir a arte da linguagem (Sim-Sim, 1998).

A aquisição da linguagem é um dos temas centrais na linguística (Chomsky, 2002), na psicologia (Skinner, 1978; Bruner, 1986) e um dos mais controversos nas ciências cognitivas (Pinker, 1994).

As pesquisas em aquisição da linguagem que tratam do inventário do vocabulário infantil foram realizadas antes de 1960 (Lanchec, 1977). Desde então se passou a dar mais atenção a outros aspectos da linguagem, tais como a sua gênese (Chomsky), a sua ligação com o desenvolvimento cognitivo (Piaget) e a sua relação com o meio social (Vigotsky), os quais, acrescido o behaviorismo, são o eixo central do referencial teórico desta investigação.

No Brasil, os estudos em aquisição da linguagem tem aumentado nas duas últimas décadas (Del Ré, 2006), no entanto, das 770 (setecentos e setenta) teses e dissertações constantes no banco de teses da CAPES desde 1987, apenas uma (Bastos, 2000) trata do vocabulário básico de crianças brasileiras. Não há neste banco de teses e dissertações nenhuma que descreva o percurso de aquisição da Língua Portuguesa por uma criança brasileira.

No cenário do português europeu, há um projeto da Faculdade de Letras de Lisboa que pretende fazer o levantamento do processo de aquisição do Português Europeu, junto de crianças portuguesas durante seu processo de desenvolvimento.

Vivemos hoje num mundo caracterizado pela globalização - um processo real de ordem econômica, cultural e política que influi diretamente em nossas vidas, através, dentre outros meios, da rápida circulação de informações. Todos os assuntos estão acessíveis a todas as pessoas, e também para as crianças. Trata-se de um tempo marcado

pela incerteza (Pourtois e Desmet, 1999) onde se questionam os grandes esquemas explicativos da ciência (Santos, 2005). Diante de tal contexto e do nosso interesse pela linguagem, quer como professora de Língua Portuguesa quer como psicólogo de linguagem, admiradores das palavras, interrogamo-nos sobre se esse fenômeno influenciaria o processo de aquisição da linguagem e se registariam diferenças quanto ao percurso de aquisição da linguagem de uma criança nos tempos atuais.

Com o propósito de dar uma contribuição simples, mas rigorosa ao conhecimento na área, este estudo investigou como uma criança brasileira adquire a linguagem nos tempos atuais, usando a estratégia de estudo de caso.

Enquadramento Teórico

Algumas teorias tentaram - e ainda hoje tentam – explicar como uma criança, em um curto período, é capaz de adquirir e usar a linguagem do seu meio para comunicar-se. Neste estudo, utilizamos os contributos dados pelas abordagens behaviorista (Skinner, 1978), inatista (Chomsky, 1965, 1975, 1994, 2002, 2005), interacionista (Vygotsky, 2000, 1999) e cognitivista (Piaget, 1971, 1973, 1975, 1977).

A Teoria Behaviorista

Para os behavioristas o processo de aquisição da linguagem consiste em uma aprendizagem e, portanto, é condicionamento de respostas ou de reações ou consequência da imitação. Esse condicionamento pode ser *clássico* (Pavlov) ou *operante* (Skinner). Os dois conceitos estão ligados à fisiologia do organismo, seja animal ou humano.

O condicionamento *clássico*, formulado pelo cientista russo Ivan Pavlov, é uma reação automática a um estímulo. Vários autores têm explicado a aprendizagem da língua falada como um condicionamento de respostas do tipo clássico: um adulto pronuncia o nome de um objeto (estimulação auditiva) ao mesmo tempo que o apresenta a uma criança (estimulação visual). Em ocasiões seguintes a criança vê aquele objeto e ouve a palavra que o designa. Quando esta sequência se repete muitas vezes, a criança, só ao ouvir a palavra, pensa no objeto, mesmo sem a sua presença.

O condicionamento *operante*, formulado por Burrhus Frederic Skinner é um mecanismo que associa uma determinada resposta a uma recompensa, o que o leva a ficar condicionado, i.é a repetir a ação. Skinner acredita que a criança aprende a falar segundo

tal princípio. Desse modo, quando uma criança pronuncia «pa-pa», os pais, que a estão a ouvir se alegram, sorriem para ela e a elogiam. Esse reforço faz com que o bebê repita a vocalização (Skinner, 1978). Para as teorias behavioristas, aprendizagem significa modificação de um comportamento, no caso da linguagem, do comportamento verbal.

Skinner (1978) defende a idéia de que a aprendizagem do comportamento verbal - linguagem - não difere de outros comportamentos humanos complexos, e insere-se na perspectiva geral da aprendizagem. Para ele, a linguagem é um comportamento funcional, com várias causas, desenvolvido por intermédio dos efeitos do meio sobre a conduta da criança e desta sobre aquele, não havendo mecanismos específicos para sua aquisição.

A teoria behaviorista defende a idéia de que o conhecimento humano nasce da experiência e a única capacidade inata que possui é a de formar associações entre estímulos e respostas. Por esse motivo, acredita que a criança é uma «*tábula rasa*», ou seja, só desenvolve a sua linguagem através de sequências de estímulo-resposta, imitação-reforço.

Para fundamentar a sua teoria, os behavioristas defendem que a linguagem faz parte do meio no qual a criança está envolvida, que esta emite sons vocálicos, a quando da satisfação ou não de impulsos (como o choro), associando tais vocalizações às recompensas e que esta tem capacidade para generalizar e imitar comportamento.

Skinner (1978), afirma que as experiências de linguagem de uma criança se consolidam por ter um reforço, o que a leva a repetir o comportamento/linguagem ou a esquecer o comportamento por não ter nenhum tipo de reforço.

Tal teoria não teve o impacto que o behaviorismo esperava porque não explica a rapidez com que uma criança adquire a sua língua nem explica como se constroem sentenças que nunca foram ouvidas como a expressão «eu fazi», por exemplo.

A Teoria Inatista

A partir da década de 1950, uma boa parte da psicologia – e mais concretamente, da psicologia evolutiva – adotou uma visão claramente diferente da dos anos anteriores. O bebê deixou de ser visto como um «livro em branco» a ser escrito pelo meio que modela o seu futuro e, partindo de diferentes posições, afirmou-se a importância da própria atividade infantil e, conseqüentemente, do sujeito na construção das suas aquisições e aprendizagens. Uma das teorias que mais influenciou essa mudança de perspectiva foi a concepção de Chomsky sobre a linguagem humana e seu processo de aquisição. O autor toma como base

o fato de que há uma grande diferença de qualidade e quantidade entre o conteúdo da experiência linguística da criança e sua competência, ou seja, a criança geralmente escuta poucas pessoas que são as que a rodeiam e, por conseguinte, só tem acesso a um número reduzido de expressões, as quais são de pobre qualidade sintática e semântica, e na maioria das vezes se repetem. Como pode então explicar-se que, com uma experiência tão reduzida, se adquira a competência linguística? De acordo com o autor, as propriedades da língua são extremamente abstratas e complexas, sendo assim, só poderiam ser transmitidas geneticamente – de onde vem o termo inato – pelo que as crianças já teriam essa possibilidade antes de terem contato com a língua, como afirma: “Devemos possuir uma capacidade inata para atingir estados desenvolvidos de conhecimento que não são nem inatos numa forma determinada, nem desenvolvidos por qualquer outro estado mais elevado de conhecimento, mas sim pela percepção sensorial.” (Chomsky, 1975, 11-12).

Chomsky (1975) proclama que a linguagem tem um «órgão mental» com uma determinação semibiológica e que, portanto, seu aparecimento corresponde à maturação de especificações inatas que constituem a essência da espécie humana.

O autor fundamenta a sua teoria baseado, entre outras coisas, na rapidez do processo, igual em todas as línguas, na criatividade, em regras linguísticas de outra natureza e em afasias, resultantes de lesões em áreas específicas do cérebro. Esta teoria fundamenta-se na observação de que a criança, apenas por viver num meio em que se fala uma determinada língua, adquire-a após uma “vivência relativamente breve e sem qualquer tipo de treino específico” (Chomsky, 1975, 10).

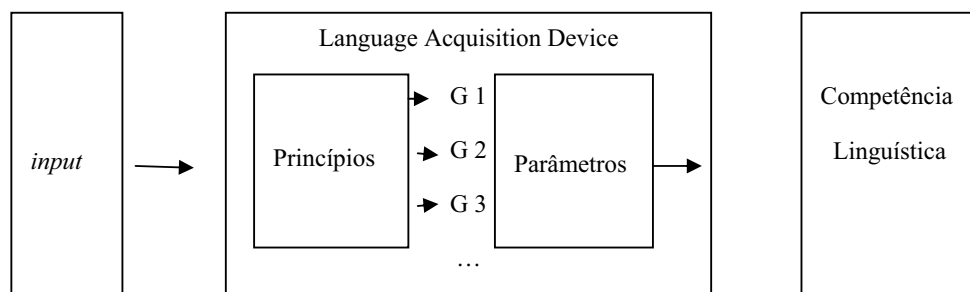
Chomsky (1965) explica a emergência deste conhecimento linguístico através da Gramática Universal – conjunto de características comuns a todas as línguas humanas. Desta forma, a tal Gramática deve refletir de maneira universal a estrutura ou organização da mente humana e não mais a regularidade entre as línguas.

Porém, este conhecimento inato necessita de contato com o outro; é necessário que a criança esteja exposta à língua, que viva num meio em que haja pessoas falantes para, a partir do *input*, gerar a gramática da língua à qual está exposta, através de um dispositivo de aquisição da linguagem DAL (LAD – *Language Acquisition Device*) constituído por princípios e parâmetros: todas as línguas apresentam um núcleo fixo, invariável, logo universal e geneticamente determinado – os princípios; e um conjunto de

possibilidades pré-determinadas, porém variáveis de língua para língua que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam a cada língua – os parâmetros.

Podemos representar o processo da aquisição da linguagem da seguinte forma:

Quadro 1. Processo de Aquisição da Linguagem, segundo a Teoria de Chomsky.



Fonte: adaptado de Pescador, (1997)

No esquema anterior, G1, G2 e G3 representam as possíveis gramáticas que, fazendo parte dos universais linguísticos ou da Gramática Universal são compatíveis com os dados obtidos pela experiência linguística. Portanto, a aquisição da linguagem é um processo para descobrir uma gramática.

Na fase da aquisição, a criança atribui um determinado valor a um parâmetro; uma vez que tenha fixado todos os valores a todos os parâmetros terá adquirido a sua língua.

Para analisar estes princípios, Chomsky argumenta que só a competência (o conhecimento internalizado) do falante é capaz de organizar os elementos linguísticos de uma frase e dizer o que é permitido ou não em sua língua. O autor assinala que a partir de um número limitado de regras é possível gerar um número infinito de sentenças, o que permite ao falante produzir e compreender infinitas novas frases.

De acordo com o autor, sabemos que algumas construções são possíveis ou impossíveis não através das regras gramaticais aprendidas na escola, mas sim da nossa intuição. Partindo de tais fundamentos, Chomsky propõe a elaboração de uma Gramática Gerativa Transformacional, que corresponde à teoria da língua internalizada em cada um de nós. Segundo Chomsky (2005), a gramática da língua de cada indivíduo gera um conjunto infinito de expressões que proporcionam instruções aos sistemas de desempenho, como o aparelho articulatório e o modo de organizar o pensamento. Associados os sistemas

de desempenho à língua, o sujeito fica em posse de um vasto acervo de sons e significações e uma capacidade correspondente para interpretar o que ouve, expressar pensamentos e usar a língua de várias outras formas.

Bases Biológicas de Aquisição da Linguagem

Como vimos, a linguagem é a característica mais peculiar da espécie humana; onde há humanos, há linguagem. Tal fato, como também a universalidade nas etapas da aquisição, comprovada por inúmeras investigações realizadas nas últimas quatro décadas (Sim-Sim, 1998) são indicadores de que a faculdade da linguagem é uma herança genética que, tal como o crescimento físico e as realizações motoras obedece a uma programação biológica. Dessa forma, o ser humano, animal linguístico, seria dotado de estruturas neurológicas e anatômicas que lhe permitem produzir e compreender a linguagem.

Em Lenneberg (1967) encontramos o defensor dos mecanismos fisiológicos inatos que controlam a utilização da linguagem, a sua produção e recepção, tais como a estrutura das cadeias neuronais, a modulação característica das células nervosas e em geral, muito do que é conhecido sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso nos aspectos mais relacionados à atividade verbal.

Lenneberg (1967) afirma que a linguagem é uma manifestação das tendências cognitivas próprias da espécie humana. Esta função é uma adaptação do processo de categorização e extração de semelhanças, encontrado em animais superiores. Conforme o autor, esta última não opera somente sobre os estímulos físicos, mas também sobre as categorias, visto que as palavras, com exceção dos nomes próprios, não designam objetos diretamente, mas classes, sendo este, portanto, um processo de categorização.

Estruturas Neurológicas de Produção e Compreensão da Linguagem

A especificidade humana para a linguagem encontra suporte em bases neurológicas e anatômicas que compõem nosso corpo: o sistema nervoso como um todo, o cérebro e o aparelho fonador, especificamente.

O cérebro humano é dividido em dois hemisférios simétricos: hemisfério direito e hemisfério esquerdo, conectados por um conjunto de fibras nervosas chamadas corpo caloso. Cada hemisfério desempenha determinadas funções, sendo o hemisfério direito

responsável pelas localizações espaciais, reconhecimento de faces e músicas, enquanto no hemisfério esquerdo processam-se informações como a linguagem e questões lógicas.

As ciências cognitivas juntamente com a neurobiologia procuram explicar como evoluíram alguns desempenhos complexos da espécie humana, como a linguagem. Esses estudos trouxeram grande contribuição para entendermos os mecanismos inerentes à neurobiologia da linguagem, sendo uma das mais importantes a constatação de que o cérebro tem áreas determinadas para o desempenho de funções linguísticas específicas, o que não significa centros cerebrais isolados. O cérebro é um só órgão e no que diz respeito à linguagem todo ele está empenhado no processo. No entanto, o hemisfério esquerdo comporta as áreas mais específicas na produção e compreensão da linguagem: a área de Wernicke e a área de Broca.

A área de Wernicke está situada no lobo temporal esquerdo, em conexão com o córtex auditivo. É a receptora da informação, responsável pela compreensão e elaboração do significado. Pacientes com lesão nessa área apresentam déficit de compreensão linguística, produzindo um discurso gramaticalmente correto, porém sem significado.

A área de Broca situa-se no lobo frontal esquerdo, na zona cortical sensório-motora de projeção dos músculos articulatórios e é responsável pela saída da informação, ou seja, a articulação da fala. Nos casos de lesão na área de Broca, os pacientes apresentam grande dificuldade na articulação da fala, mas a capacidade de entender permanece intacta.

Durante muitos anos a produção da linguagem foi explicada pela ciência através do seguinte percurso: a área de Wernicke interpreta as palavras que nós ouvimos ou lemos e em seguida transporta essa informação para a área de Broca, através de um conjunto de fibras, a qual produz a articulação das palavras que teremos em resposta. Recentemente, estudos realizados com uso de imagens, tem revelado a existência de uma terceira área no cérebro também indispensável no uso da linguagem.

Esta região, situada no lobo parietal inferior é chamada área de Geschwind, em homenagem ao neurologista americano Norman Geschwind que, no início da década de 1960, descobriu a relevância da mesma no uso da linguagem. Estudos feitos através de imagens cerebrais tem mostrado que o lobo parietal inferior está conectado às áreas auditiva, visual e sensório motora e liga-se às áreas de Broca e de Wernicke através de um denso conjunto de fibras nervosas. Os estudos também evidenciaram que os neurônios nessa área podem processar simultaneamente diferentes tipos de estímulos como visuais,

auditivos, sensório-motores. Estas propriedades tornam o lobo parietal inferior uma importante área de apreensão das múltiplas propriedades de palavras faladas e escritas: som, aparência, função, ajudando o cérebro a classificar e distinguir, pré-requisitos importantes na formação de conceitos e pensamentos abstratos.

O lobo parietal foi uma das últimas estruturas do cérebro a se desenvolver, no curso da evolução da espécie humana. Esta estrutura existe de forma rudimentar no cérebro de primatas, o que indica que a linguagem deve ter evoluído. Nas crianças, esta é uma das últimas estruturas cerebrais a atingir a maturação, e pode ter papel fundamental na aquisição da linguagem. Entre outras coisas, poderia explicar, por exemplo, por que uma criança não começa a ler ou escrever antes dos 5 (cinco) ou 6 (seis) anos de idade.

Estruturas Anatômicas de Articulação dos Sons

A linguagem apóia-se, a nível físico, na voz, produzida pelo aparelho fonador. Os sons que articulamos são o resultado de um processo que começa quando o ar é expirado por via dos brônquios, penetrando na traqueia e chegando à laringe – espécie de válvula coberta por duas pregas musculares chamadas cordas vocais. O fluxo de ar pode encontrá-las abertas ou fechadas, impedindo a passagem do ar vindo dos pulmões ou vibrando com essa passagem. Tendo passado pelas cordas vocais, o ar vai então para os órgãos de ressonância: primeiramente a faringe que oferece duas possibilidades de acesso ao exterior, a cavidade bucal e a cavidade nasal, as quais determinam se o som será oral ou nasal. O ar que segue para a cavidade bucal é ainda modificado pelo véu palatino, língua, dentes e lábios.

Os órgãos referidos também existem em outras espécies animais, no entanto apenas os seres humanos usamos o fluxo respiratório para produzir e articular sons. Uma das melhores justificativas é que o trato vocal humano demonstra ter-se modificado durante a evolução por razões que dizem respeito ao uso da fala (Sim-Sim, 1998). Estas mudanças, no entanto, foram acompanhadas pela evolução no cérebro, pois é ele o centro de comando dos atos motores da articulação, bem como das demais especificidades envolvidas na linguagem.

Nas crianças, o aparelho fonador apresenta algumas modificações, em relação aos adultos. A língua do bebê é grande em relação ao tamanho da boca, preenche quase por inteiro a cavidade bucal, enquanto a faringe é bastante curta, comparada com a do adulto,

deixando pouco espaço para manipulação da língua na parte de trás. A razão para estas características no aparelho fonador das crianças torna-se clara, uma vez que a função principal da língua dos bebês, nas primeiras semanas após o nascimento é a sucção. As mudanças na anatomia do aparelho fonador acontecem simultaneamente com as maturações neuronais na área motora correspondente no cérebro (Oates & Grayson, 2004), dando suporte à criança para entrar no universo da linguagem.

São estas estruturas – neurológicas e anatômicas – que permitem à criança adquirir e dominar toda a complexidade da língua da comunidade onde está imersa, em um período curto de tempo, obedecendo a marcos universais de desenvolvimento.

A teoria inatista, embora muito contribua para os estudos sobre a aquisição da linguagem, reconhece a necessidade do «outro» no processo, porém não aprofunda a sua relevância. Para investigar tal papel recorreremos à teoria interacionista.

A Teoria Interacionista

Para a teoria interacionista o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais externas, baseia-se na interação, no diálogo entre a criança e o adulto. Vygotsky (2000) propõe o termo *sociointeracionismo* para afirmar que todo o conhecimento se constrói na relação com o outro, socialmente. O adulto desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, desempenhando a função de mediador ou regulador das informações que a criança recebe do meio. Tais informações, uma vez recebidas através da intermediação pelos que a cercam, são reelaboradas num tipo de linguagem individual, interna.

Dessa forma, a criança se desenvolve e aprende com o adulto o que será capaz de fazer sozinha. Porém, o sucesso na aquisição de habilidades depende da instrução dada pelo adulto e do momento em que é dada, sendo o ideal aquele em que a criança se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – uma fase de transição entre o que ela é capaz de fazer sozinha e o que ainda não o é, mas pode fazê-lo com ajuda de alguém mais experiente.

Vygotsky, assim como Piaget, acredita que a criança passa por fases de desenvolvimento das operações mentais e propõe quatro fases: natural ou primitiva (correspondente à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (inteligência prática); signos exteriores (fala egocêntrica) e crescimento interior

(internalização das operações externas). Porém, divergindo de Piaget, defende que não há sentido diferenciar a linguagem egocêntrica da linguagem socializada posterior, pois a função principal da linguagem é a comunicação, o contato social. Desta forma, a fala mais primitiva da criança é também social. De início, engloba muitas funções as quais diferenciam-se posteriormente: em certa idade, a fala social divide-se em egocêntrica e comunicativa (Vygotsky, 2000).

O esquema de desenvolvimento proposto por Vygotsky é formado pela fala social, a egocêntrica e a interior. A fala egocêntrica é um fenômeno de transição da atividade social da criança para sua atividade mais individualizada; é um padrão de desenvolvimento, pois assim como o desenvolvimento da criança é caracterizado por uma individualização crescente, esta tendência reflete-se na estrutura da sua fala.

Segundo o autor, há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala; pensamento e palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução de ambos há uma conexão que se modifica e se desenvolve. Dessa forma os primeiros sons emitidos pelo bebê não estão associados ao pensamento, esta associação só ocorre por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função organizadora do pensamento. Nesta idade, a criança já é capaz de internalizar as estruturas construídas externamente em representações mentais. A fala, resultado da internalização da ação e do diálogo, dará suporte à criança para que ela comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento (Vygotsky, 2000).

Embora não exista uma ligação primária entre pensamento e fala, Vygotsky não os considera dois processos independentes, paralelos, que se cruzam mecanicamente em determinado momento e recorre ao significado das palavras para enfatizar a interdependência entre os dois fenômenos. O significado é a união da palavra e do pensamento: “é um fenômeno do pensamento na medida em que este ganha corpo por meio da fala e é um fenômeno da fala na medida em que esta está ligada ao pensamento” (Vygotsky, 2000, 151).

A teoria proposta por Vygotsky, no entanto, ao centrar-se muito no papel do outro, omite o processo de crescimento individual, a necessidade de a criança estar pronta maturacionalmente para compreender o que a sociedade tem para lhe oferecer. Neste ponto, destacam-se então os estudos de Piaget, aos quais também recorreremos como base para esta investigação.

A Teoria Cognitivista Piagetiana

O cenário do estudo da linguagem infantil viu-se enriquecido pelos estudos realizados por Piaget (1971, 1973, 1975, 1977) que, baseado em uma observação sistemática da evolução de seus filhos e em outros experimentos, com crianças de todas as idades, propõe uma nova teoria, diferente das já mencionadas. Para ele, as estruturas que dão acesso à linguagem acham-se preestabelecidas desde o nascimento, não são dadas pelo meio ambiente. Estas estruturas, no entanto, vão sendo construídas ou moldadas pela criança em sua própria atividade, por meio de seus próprios mecanismos e possibilidades de compreensão do mundo ao redor, ou seja, selecionando as experiências e a partir delas construindo e ou interagindo com outras estruturas conceituais que dariam lugar posteriormente às linguísticas.

A visão cognitivista construtivista (Piaget, 1971) defende que a aquisição da linguagem é dependente do desenvolvimento da inteligência da criança. Sob essa ótica, a linguagem surge quando a criança desenvolve a função simbólica. É necessária, porém, a mediação do outro entre a criança e o mundo (Scarpa, 2001), mas a criança não espera passivamente o conhecimento, ela o constrói a partir das relações estabelecidas através dessa mediação.

Para Piaget a linguagem está subordinada ao pensamento e a função verbal é parte da função simbólica geral. Dessa forma, o surgimento da função verbal pressupõe um nível de conhecimentos previamente adquiridos. Este nível de conhecimentos é o que a criança obtém no primeiro dos quatro estágios propostos pelo autor (Piaget, 1971), ou sejam: **Sensório-motor** – de 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses, que precede a linguagem; **Pré-operatório** – de 1:6/2 anos a 7/8 anos, fase das representações, dos símbolos; **Operatório-concreto** – de 7/8 anos a 11/12 anos, correspondente à construção da lógica; **Operatório-formal** – de 11/12 anos em diante, fase do raciocínio abstrato, possibilidade de distinção entre o real e o possível.

Estágios de Desenvolvimento da Linguagem

A aquisição da linguagem é específica da espécie humana e desenvolve-se segundo marcos universais, independente da cultura a que pertence a criança ou da especificidade da língua em que está imersa (Sim-Sim, 1998). As idades cronológicas e as etapas de

aquisição da linguagem diferem entre os autores, porém a ordem das aquisições é tida como universal.

Embora haja divergência entre os autores, é possível notar que todos concordam em um ponto: a divisão entre um período pré-linguístico e um período linguístico. Desta forma, neste trabalho, seguimos a divisão proposta por Casanova (1992), segundo o qual os estágios do desenvolvimento da linguagem se enquadram em dois grandes períodos: Período Pré-linguístico e Período Linguístico, bem como de estudos de outros autores, como Sim-Sim (1998), Lima, (2000), Rigolet (2000), Costa & Santos (2003), dentre outros.

Período Pré-Linguístico

O período pré-linguístico é um momento de aprendizagem linguística, durante o qual as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se preparam para uma etapa posterior que exige destes dois níveis habilidade suficiente para apropriação de todas as características da linguagem nos seus diversos níveis (Lima, 2000).

Neste período, a capacidade linguística da criança desenvolve-se sem qualquer produção linguística identificável. Destacam-se as seguintes etapas de desenvolvimento da linguagem:

0 (zero) a 6 (seis) meses: nesta etapa, observam-se vocalizações não linguísticas, biologicamente condicionadas, como também emissão de sons reflexos e gritos, segundo prazer ou desconforto. Nesta etapa, os bebês realizam também movimentos como os de sucção e deglutição que são importantes para a posterior produção da fala. A primeira manifestação sonora, como também a primeira forma de comunicação produzida pelo bebê é o choro, reflexo do seu estado biológico. Através do choro o bebê indica que sente fome, desconforto ou dor. Desde muito cedo, o bebê descobre o grande poder que o choro detém, pois ao chorar, recebe atenção e assistência do adulto para o que o incomoda.

Os bebês tem predileção pela fala humana a qualquer outro tipo de estímulo acústico (Pereira, 2004), o que lhes incita a prestar atenção especial às características da fala, tornando-se progressivamente capazes de perceber e discriminar cada vez mais seus traços. Poucas semanas após o nascimento, a preferência geral pelos sons da fala sobre todos os outros sons torna-se mais específica e aproximadamente na quarta semana de vida os bebês preferem a voz da mãe a qualquer outra voz feminina (Mehler & Dupoux, 1994).

Com 2 (dois) meses a criança emite sons que já não são reflexos. É consciente então do som e tem prazer das repetições que faz. O choro e os demais sons produzidos tem papel fundamental na futura produção da fala, pois habitua a passagem de ar pelo órgão do aparelho fonador (Sim-Sim, 1998). A voz da mãe acalma a criança.

Por volta das 8 (oito) semanas de idade, registram-se sorrisos e o palreio – produção sonora semelhante ao arrulho dos pombos – caracterizado por cadeias de sons vocálicos, geralmente /o/ e sons consonânticos, principalmente /g/ e /k/.

Entre a oitava e a vigésima semana surgem indícios de que o bebê parece saber manifestar o seu bem-estar e o gosto pela companhia dos seus interlocutores, expressos pela produção de risos e arrulhos, revelando um aumento da sua capacidade de comunicação. Nesta fase, o sorriso do bebê – sorriso intencional - assume uma primordial manifestação comunicativa.

Segundo Rigolet (2000), o sorriso tem papel fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação do bebê. Através do sorriso, associado à respectiva expressão facial, evidenciam-se as significações sócio-afetivas positivas de bem-estar físico, psíquico e afetivo, além de ser um fator responsável pelo aumento da duração da interatividade entre o bebê e o adulto e servir para estabelecer e manter um contato à distância e uma relação de reciprocidade.

A partir do quarto mês surge um tipo de intercâmbio comunicativo denominado protoconversa, caracterizado por contatos visuais e táteis, proximidade física, sorrisos. Neste intercâmbio, a atividade linguística assume papel de antecessor da conversa, por apresentar algumas das características comunicativas como mudanças de entonação e variação de altura e de intensidade dos tons. Este tipo de intercâmbio tem como finalidade tanto a afirmação do contato social como o treino da reciprocidade e da alternância da vez, fatores importantes no diálogo (Rigolet, 2000).

6 (seis) a 9 (nove) meses: neste período, as vocalizações começam a adquirir algumas características de linguagem propriamente dita; aparecem entonações, ritmo e tons diferentes. Por volta dos 6 (seis) meses, a criança emite sons guturais com um /r/ bem prolongado, em resposta ao rosto da mãe, quando esta se coloca a sua frente. Também começa o balbúcio ou lalação, cuja característica principal é a reduplicação silábica de estruturas formadas por consoante/vogal, como em «mamama», por exemplo. Nesta etapa, a criança produz uma grande variedade de sons, muitos dos quais fazem parte da sua

comunidade linguística. O bebê aprende muito depressa a reproduzir esses sons. Vocaliza também uma grande variedade de vogais. Reage à voz humana e reconhece a voz da mãe.

Aos 9 (nove) meses as repetições passam a ser mais intencionais. As sílabas ficam mais complexas, podendo surgir palavras significativas. Nessa idade, reage a sons familiares.

O caminho percorrido pelas crianças da etapa do choro à do balbucio, embora com algumas possíveis diferenças individuais, parece ser regido por tendências universais, sendo observadas as mesmas características também em crianças surdas. Estes fatos evidenciam a convicção de uma programação genética e, portanto, universal para a linguagem que reflete uma maturação gradual do sistema nervoso e das estruturas articulatórias (Sim-Sim, 1998).

9 (nove) a 10 (dez) meses: inicia-se a fase de pré-conversaão; a criança vocaliza mais durante os intervalos quando é deixada livre pelo adulto. Procura espaçar e encurtar as vocalizações para dar lugar às respostas do adulto.

Em torno dos 10 (dez) meses, percebe-se que a variedade de sons balbuciados se reduz, denotando avanços na especialização linguística. O bebê deixa de produzir sons pelo simples prazer auditivo e entra numa fase de reduplicação silábica. Usa formas repetidas que apresentam uma estrutura baseada na combinação consoante/vogal (CV/CV) repetida em sequência (mamama, bababa). Esta estrutura é sucedida por produções de não duplicação (ma, pa) nas quais a capacidade auditiva do bebê parece ter grande influência. É nesta fase que o desenvolvimento linguístico de bebês surdos difere dos bebês ouvintes; embora se constate um decréscimo na produção de sons em todos os bebês, nos surdos ocorre o silêncio enquanto nos ouvintes melhora a qualidade da articulação e aumenta a diversidade de sons produzidos (Sim-Sim, 1998).

Registra-se nesta etapa uma aproximação mais evidente à palavra, surgindo, na maioria das vezes, as proto-palavras - utilização consistente de uma cadeia de sons para designar um objeto, pessoa ou situação, sem que tal designação tenha qualquer correspondência com o significado real na língua nativa, como é o caso de «pu-pu» para almofada e de «mo-mo» para chupeta (Sim-Sim, 1998).

Período Linguístico

Para entender como uma criança adquire a linguagem, é importante observarmos a complexidade envolvida no ato da fala: ao falar, exercitamos nossa capacidade de produzir e combinar sons para comunicar ideias, muitas das quais nunca ditas anteriormente, ou seja, o uso criativo da linguagem depende, em parte, da habilidade de unir simples conjuntos de sons e transformá-los numa estrutura complexa a que chamamos oração.

Para Oates & Grayson (2004), no início do desenvolvimento da linguagem, o número de palavras que as crianças conseguem compreender é superior ao das que podem produzir, evidenciando que a compreensão começa alguns meses antes da produção.

O período linguístico é marcado pela produção linguística significável. Neste período, a criança desenvolve uma série de capacidades de comunicação, de acordo com a idade, contudo, as palavras ainda não têm o formato das palavras de um adulto. Compreende as seguintes etapas:

10 (dez) a 12 (doze) meses: surgem as primeiras palavras com significado. É nesta fase que se inicia a emissão das primeiras palavras, as quais tem o significado de uma oração completa, conhecidas como palavras-frase. Assim, «mamã» pode significar «venha aqui mamãe!», «esta é a mamãe», «onde está a mamãe?». A produção do primeiro vocábulo surge após o período caracterizado pelo padrão silábico consoante/vogal (CV), sendo as primeiras palavras monossílabos ou reduplicações silábicas (CVCV), já produzidas no período anterior, o que às vezes torna difícil sua identificação. Mesmo que se verifique uma estreita semelhança entre os sons do período do balbucio (reduplicação silábica) e as primeiras palavras, nota-se que, a partir do início do segundo ano de vida, a criança passa a atribuir consistentemente a determinados sons a mesma significação, referencial ou expressiva, como é o caso de «bo» para bola ou «ó-ó» para cama (Sim-Sim, 1998).

Nas primeiras palavras produzidas pelo bebê, o número de elementos fonéticos é reduzido. Estas se referem a categorias mais amplas que as usadas na linguagem adulta, denotando um esforço para expressar ideias complexas que um adulto comumente expressa através de orações (Dale, 1992).

Para Vygotsky (2000) há uma relação estreita entre a produção da primeira palavra e o pensamento da criança: o pensamento surge nesta “como um todo indistinto e amorfo” (Vigotsky, 2000, 158), devendo encontrar expressão em uma única palavra. À medida que se diferencia, “a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto” (Vigotsky, 2000, 158). Ou seja,

semanticamente a criança parte de um complexo significativo e só mais tarde domina as unidades significativas separadas.

O significado destas emissões varia de acordo com a situação e na maioria das vezes refere-se a objetos, pessoas e ações (Sim-Sim, 1998). Alguns autores (Harris, Barret, Jones & Brokes, 1988; Gopnik & Choi, 1995; Tardif, 1996) demonstraram que as primeiras palavras usadas pelas crianças observadas em seus estudos estavam diretamente relacionadas com o uso das mesmas palavras pela mãe.

Para Fromkin & Rodman (1993) as palavras-frase apresentam três características principais: estão ligadas à própria atividade da criança (ou desejo de atividade), diz «pão», porque deseja comer pão, ou «upa», porque deseja que o levantem ou tirem da cadeira; são usadas para transmitir emoções (como é o caso da negativa «não», usada de forma imperativa, como quando alguém pretende tirar um objeto da criança) ou tem ainda uma função de denominação.

Nesta fase, a comunicação verbal é acompanhada de formas não verbais como gestos de apontar, abanar a cabeça para expressar sim ou não, acenar com as mãos para dizer adeus, cujo objetivo é enriquecer a comunicação, substituindo o vocabulário ainda escasso nesse período e permitindo melhor compreensão pelos adultos. Durante este período, a criança compreende muitas palavras antes de as utilizar; seu vocabulário passivo é maior e desenvolve-se mais rapidamente que seu vocabulário ativo (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Aos 12 (doze) meses uma criança pode ter adquirido entre 5 (cinco) e 10 (dez) palavras às quais atribui um sentido pouco preciso, mas sempre geral, dependendo do contexto. Na linguagem da criança, a palavra-frase é um enunciado semanticamente complexo que nem sempre se refere a um objeto determinado (Bouton, 1977).

12 (doze) a 18 (dezoito) meses: Compreende algumas palavras familiares: «mamãe», «papai», «neném». Em crianças com um nível de estimulação e desenvolvimento maior, é possível observar frases de duas palavras, havendo em alguns casos até mesmo o emprego de adjetivos. Por volta dos 15 (quinze) a 18 (dezoito) meses o vocabulário aumenta muito e começa a nomear as coisas. Surgem as primeiras palavras funcionais. Nestas, em geral, acontece um prolongamento semântico (chama «cachorro» a todos os animais).

Slobin (1974) evidencia que enquanto a criança se encontra no estágio da palavra-frase, não se pode falar de sua gramática ativa, pois não há combinação de suas palavras

em construções mais extensas, no entanto é possível que tenha um sistema gramatical passivo, ou seja, a criança é capaz de entender a gramática dos adultos. Estudos posteriores (Fenson, Dale, Resnick, Bates, Thal & Pethick, 1994; Harris, Barlow-Brown & Chasin, 1995) demonstraram que o número de palavras que a criança compreende é superior ao número de palavras que ela pronuncia.

Entre os 12 (doze) e os 18 (dezoito) meses a criança possui um repertório de 50 (cinquenta) palavras. Na produção destas é possível observar algumas estratégias fonológicas usadas sistematicamente, o que confere regularidade a suas produções. Uma das estratégias usadas é a preferência por determinados sons como /p/, /b/, /t/, /m/, /n/, /d/, /b/, /l/, /k/, /a/, /i/, /o/, /e/, o que resulta em uma simplificação da palavra adulta. Também é frequente a reduplicação de sílabas «papa» e a assimilação de um som que a criança tem dificuldade de produzir a outro mais facilmente articulado (Pereira, 2004).

Alguns fonemas produzidos pelas crianças na fase de aquisição da linguagem são diferentes dos fonemas produzidos pelos adultos, devido à estrutura do aparelho fonador e as áreas cerebrais responsáveis pela linguagem estarem em processo de maturação (Oates & Grayson, 2004).

Na produção das primeiras palavras a criança comete «erros» que revelam processos ocorridos na formação dos conceitos, como os de infra-extensão ou subgeneralização e os de sobre-extensão ou sobregeneralização.

Os erros de infra-extensão ou subgeneralização ocorrem quando o uso de uma palavra é limitado a apenas alguns exemplares da classe à qual se refere o uso adulto: a criança pode dizer «mesa» somente para se referir a um tipo específico de mesa que lhe é familiar. Este fato explica-se devido a criança, no seu processo de formação de conceitos, começar a formar conceitos em torno de um exemplar prototípico, estendendo posteriormente essa classe a outros exemplares menos característicos até configurar uma categoria semelhante à adulta.

Os erros de sobre-extensão ou sobregeneralização acontecem quando a criança emprega uma palavra com referente inapropriado (usa «au-au» para referir-se não só a um cão, mas a uma ovelha, uma vaca). Clark (1979) demonstrou a existência de tal fenômeno em crianças falantes de diversas línguas e propôs uma explicação para tal. Segundo ele, o significado de uma palavra é composto por vários traços semânticos; dessa forma os traços [animado + quadrúpede + com pele + carnívoro + masculino...] formariam o

significado da palavra cão. Como o processo de aquisição do significado não ocorre de uma só vez, mas pouco a pouco, pode ser que em um certo momento a criança somente tenha adquirido alguns de seus traços como [animal + quadrúpede + com pele] utilizando assim «au-au» para todos os animais que partilhem essas características.

À proporção que a criança adquire novos atributos semânticos, estabelece diferenças, demonstrando que o aprendizado de novas palavras não se realiza de forma isolada, mas que a criança gradualmente forma conjuntos de palavras que apresentam alguma relação entre si, os campos semânticos (Pereira, 2004).

18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) meses: Surgem frases de dois ou três elementos. É um período transacional no qual as sequências de uma só palavra começam aparecer reunidas, mas sem ocorrência prosódica que caracteriza uma oração, como em «papai aqui», «mais trem», etc. No entanto, a produção de duas palavras exige a capacidade de ordenação que é condição básica para o aparecimento de frases.

As falas produzidas com sequências de duas palavras são caracterizadas pela estrutura «nome e verbo» e expressam geralmente ações (bebê papa), relações de localização (cão rua), de posse (é meu), de não existência (não tem) e de recorrência (mais popó). A estrutura dos enunciados produzidos nesta etapa é semelhante em diversas línguas, como Inglês, Castelhana, Japonês e Hebreu (Brown, 1973; Gleason, 1985). Em todas elas, as crianças falam sobre pessoas e objetos, demonstrando preferência por nomeá-los, apontá-los, atribuírem-lhes características e referirem-se aos seus possuidores.

Começam a aparecer as primeiras flexões (plural). No que se refere ao surgimento e uso dos morfemas, um aspecto importante é que o aparecimento de um deles na fala da criança (como o «s» indicador de plural) não é sinônimo de que esta forma esteja dominada. Ela ocorre em algumas ocasiões em que não caberia e outras vezes não se produz quando necessária. Esse uso não sistemático pode durar várias semanas até ganhar a sistematicidade necessária.

Por volta dos 20 (vinte) meses aparecem formas dos pronomes e adjetivos possessivos (meu, minha) inicialmente com funções bastante limitadas, em situações de reivindicação de posse, em situação de conflito e posteriormente ganham uso descritivo “Esse carro é meu” e narrativo “Fui para a casa da minha avó” (Pérez-Pereira, Forján & García, 1996).

As orações negativas são utilizadas por meio do «não» isolado ou colocado no final; como: «dormir não». As interrogativas: «quê?» e «onde?» são as mais primitivas. Verbaliza as necessidades e compreende certas ordens.

Neste período, a maior parte das crianças possui um repertório linguístico com mais de 50 (cinquenta) palavras. Assim, a aquisição de palavras novas passa a ser quase que diária, utilizando nas suas expressões uma seleção de palavras pertencentes à classe de substantivos, por estes serem as palavras com maior força denotativa e alguns advérbios e adjetivos como «lindo», «mais» ou «não». Nesta fase, nem todos os sons fonológicos estão disponíveis.

24 (vinte e quatro) a 30 (trinta) meses: acontece neste período um considerável aumento do vocabulário, fenômeno conhecido como «explosão do vocabulário». A partir de então, a velocidade de aquisição acelera de forma notória. Este avanço é relacionado com o simultâneo progresso do desenvolvimento conceitual, a descoberta de que as palavras representam conceitos ou classes de objetos, ações, acontecimentos e relações. Aparecem frases rudimentares com pronomes (eu, meu). Estas serão as primeiras relações simbólicas, já que a criança se designa na terceira pessoa.

O surgimento do «eu» marca um ponto importante na aquisição da linguagem e do desenvolvimento da criança. Durante algum tempo, a criança só fala de si usando a terceira pessoa e mais raramente a segunda, por imitação dos adultos. Ao usar o «eu», demonstra que tem consciência de si mesma, situando-se como ser individual. Com o uso regular do «eu», a linguagem da criança e do adulto equiparam-se; a comunicação ganha uma nova dimensão, devido a criança utilizar o discurso como forma de manifestar sua personalidade. Ao inserir-se como pessoa no seu próprio discurso, a criança reconhece este como uma parte de um diálogo e não mais a réplica do discurso do adulto; entende que o diálogo é uma troca (Bouton, 1977).

Nesta etapa, constroi bem sequências de três elementos: «neném come pão», com uma estrutura principal do tipo SVS (substantivo-verbo-substantivo). Esta fase costuma ser chamada de «fala telegráfica», devido a sua semelhança com a linguagem telegráfica. Não aparecem no discurso as principais palavras-função como artigo, preposição, flexão de gênero, número e grau. Sabe cantar algumas canções infantis.

O aumento do número de palavras usadas por frase e o uso de formas flexionadas são marcas determinantes da expansão do conhecimento sintático, tanto em termos de

regras de combinação de palavras, como ao nível do domínio morfológico (Sim-Sim, 1998).

Durante o segundo ano de vida, o repertório fonológico aumenta consideravelmente em quantidade e qualidade. Nesse período, as variações individuais acentuam-se: algumas crianças evitam os sons que articulam erroneamente, fixando-se nos sons que pronunciam corretamente, enquanto outras tentam articulações mais difíceis, mesmo que a palavra não seja pronunciada claramente.

30 a 36 meses: compreende a aquisição de substantivos abstratos (cores) dos adjetivos e a dimensão dos termos espaciais (perto/longe). Nesta etapa, a estrutura da frase, assim como a maioria dos fonemas já deve estar estabilizada.

No plano da estrutura das frases, as orações vão se tornando complexas, chegando à combinação de quatro elementos. Aparecem orações negativas e interrogativas simples (não quero o leite), (Você quer uma bala?).

Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas, por exemplo: «papai não está e mamãe não está»; aumenta a frequência do uso das principais flexões: gênero, número e grau, enquanto vão aparecendo outras formas rudimentares de verbos auxiliares (ser-estar): «neném não está». O uso dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu, ele, ela), dos artigos definidos (o/a) torna-se mais sistemático. Surgem diversas frases simples, com advérbios de lugar combinados em orações coerentes.

As frases formadas com um número maior de palavras e o uso de sufixos marcadores de flexão são indicadores da expansão do conhecimento sintático; demonstram que a criança domina tanto as regras de combinação de palavras como também a da estrutura interna das mesmas.

36 (trinta e seis) a 42 (quarenta e dois) meses: a criança já usa um vocabulário de mil palavras. Gosta de usar as palavras e de jogar com elas. Inventa nomes para designar objetos. É o apogeu do uso das perguntas: «por quê?» e «como?». Estas perguntas indicam sua expectativa por uma informação a respeito de uma situação que não compreende imediatamente. Costa & Santos (2003, 45) referem que:

O fato de as crianças selecionarem a interrogativa “por quê” mostra, uma vez mais, como estão atentas ao que é dito a sua volta. Elas já sabem que esta é a palavra interrogativa que pode garantir a manutenção do diálogo durante mais tempo.

Começa um período de aumento rápido de vocabulário e de aquisição de noções complexas. Produz orações interrogativas com pronomes (O que são os velhos?). É capaz de compreender ordens simples verbais e gestuais. A variação na morfologia dos verbos aumenta consideravelmente no que respeita ao tempo, modo e pessoa. Aparece também a concordância de número e pessoa entre sujeito e verbo. Esses dados, juntamente ao aparecimento das orações complexas coordenadas e subordinadas parecem assinalar que por volta dos 30 (trinta) meses a criança adquire a categoria verbal (Serrat & Serra, 1996).

Aos 3 (três) anos de idade, a criança domina um conjunto complexo de regras e operações linguísticas, usa morfemas gramaticais e combina palavras em frases simples, conforme a língua a que é exposta. É um interlocutor eficaz; compreende e produz de forma adequada frases afirmativas, negativas e interrogativas simples. Em apenas três anos, a criança adquire o domínio das estruturas básicas que lhe permitem expressar-se de forma adequada em sua língua (Sim-Sim, 1998).

No plano sintático aprende a estrutura de períodos complexos com mais de uma oração, com o uso frequente da conjunção «e». Este conector é usado para ligar elementos de uma frase e orações em um período. Neste caso, inicialmente aparece unindo duas orações com a função apenas aditiva, em seguida, relacionando temporalmente duas frases e mais tarde expressa relação causa e efeito.

Estudos realizados com crianças falantes do espanhol (Hernandez-Pina, 1984, Aguirre, 1995) mostraram que as orações coordenadas, assim como algumas subordinadas aparecem por volta dos 2 (dois) anos e 6 (seis) meses, aproximadamente.

Aparecem as subordinadas «mais», «porque» e as estruturas comparativas «mais que». Surgem também as noções iniciais do uso do relativo «que», como em: «neném que chora».

A compreensão e posterior produção de períodos com mais de uma oração refletem a capacidade de expressar relações mais complexas que as expressas por frases simples.

Nota-se o uso das formas negativas: «o menino não dormiu». Aumenta a complexidade das frases interrogativas. Os verbos auxiliares «ser e ter» são usados na maioria das vezes de forma correta, o que possibilita o uso do passado composto «fui passear». Começa a usar frases no tempo futuro.

Apesar de dominar uma grande quantidade de estruturas gramaticais, ainda comete muitos erros e muitas vezes se autocorrige. É extremamente criativa com a linguagem.

42 (quarenta e dois) a 54 (cinquenta e quatro) meses: durante este período, ocorre uma vasta utilização de pronomes possessivos e verbos auxiliares, bem como a eliminação progressiva dos erros sintáticos e morfológicos.

O período entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos é marcado pelo surgimento de orações ligadas pelos conectores temporais e causais. No entanto, o domínio da estrutura dos períodos compostos por subordinação apresenta obstáculos ainda durante os primeiros anos de escolaridade.

A criança de 4 (quatro) anos, ao lidar com a compreensão e expressão das relações temporais, interpreta os acontecimentos numa sequência linear – o que é dito primeiro aconteceu primeiro – o que justifica sua dificuldade em lidar com a simultaneidade ou com relações temporais onde a ordem dos acontecimentos não se reflete na estrutura da frase.

No que respeita à compreensão da causalidade, as dificuldades apresentadas pelas crianças apontam para a incapacidade das mesmas de inverter a ordem sequencial dos acontecimentos, mantendo mesmo assim a relação causa/efeito que os liga (Sim-Sim, 1998). Começam a aparecer estruturas da voz passiva, assim como outras formas mais complexas de introdução de frases nominais (depois de, também). Inicialmente a criança compreende as passivas irreversíveis (As flores foram regadas por Maria), pois o seu conhecimento sobre como ocorrem as coisas ajuda a interpretá-las. Em seguida, próximo dos 5 (cinco) anos, consegue compreender corretamente as passivas reversíveis (O carro é empurrado pelo trator).

A criança usa corretamente as principais flexões verbais: infinitivo, presente, pretérito perfeito. Os advérbios de tempo (agora, depois, hoje, amanhã) são usados com frequência, ainda que existam confusões no emprego dos advérbios temporais e espaciais.

Por volta dos 5 (cinco) ou 6 (seis) anos, a criança começa a tomar consciência da fonologia, o chamado desenvolvimento metafonológico. A partir dessa idade, começa a perceber as diferenças que supõem as mudanças em sons (pato/gato) e a compreender a estrutura fonológica das palavras, como as sílabas e os fonemas que as compõem. Este

conhecimento, denominado consciência fonológica, mantém estreita relação com as habilidades de escrita e leitura.

A criança apresenta expressões referentes ao comportamento social apreendido, como cumprimentos, pedir favores e dizer obrigado. A linguagem já não é mais apenas uma ferramenta de comunicação imediata, e a criança pode representar mentalmente os objetos e situações, o que facilita tanto o desenvolvimento da linguagem como o desenvolvimento da capacidade intelectual. Nessa etapa, a criança poderá falar corretamente todos os fonemas da nossa língua, embora ainda não domine completamente as regras de regularização dos verbos (Costa & Santos, 2003).

Demais Aquisições

Ao entrar na escolaridade, a criança, mesmo sendo um falante eficaz, ainda não domina o conhecimento sintático de sua língua. Algumas aquisições continuam em desenvolvimento até a puberdade. Neste período, as estruturas sintáticas já existentes se consolidam e aperfeiçoam e algumas estratégias de interpretação e formulação de frases sofrem alterações, para que possam surgir construções novas.

Segundo Goodluck (1991) a aquisição tardia de algumas construções deve-se à complexidade das estruturas e à pouca frequência das mesmas no discurso ouvido pela criança.

De entre as estruturas de aquisição tardia, destacam-se a compreensão e construção da voz passiva, algumas construções de subordinação e a resolução de ambiguidades.

Entre os 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade, a criança apresenta uma linguagem cada vez mais abstrata, demonstrando um maior nível de compreensão de um contexto, e podendo relacioná-lo a outros. Desta forma, pode relatar o que aconteceu na escola, aprender canções infantis e compreender histórias. É capaz de perceber as críticas e comentários de outros a respeito da sua pessoa. Assim, desenvolve uma consciência de si próprio, e conseqüentemente, um auto-conceito e auto-imagem que influenciará no desenvolvimento de sua personalidade e adaptação social (Costa & Santos, 2003).

Após os 7 (sete) anos de idade, a criança já adquiriu uma linguagem completa, com a articulação, a compreensão e a entoação apresentadas de forma adequada. No entanto, considera-se que a aquisição da linguagem só se estabiliza na adolescência, uma

vez que é apenas nesta fase que alguns aspectos mais complexos da gramática são dominados (Costa & Santos, 2003).

É importante ressaltar que as etapas do desenvolvimento por idade variam de criança para criança, conforme o seu próprio desenvolvimento e contexto social.

Metodologia

Em função do problema abordado por este estudo e dos objetivos que nos orientaram, nossa pesquisa foi descritiva longitudinal, com abordagem qualitativa. O estudo de caso - caso único – foi a estratégia de pesquisa, conforme orienta Yin (2005). O sujeito observado foi minha filha, Luísa. A coleta dos dados fez-se através de gravações das falas da mesma, no período de maio de 2007 a novembro de 2008, correspondente à idade cronológica de 1 ano e 7 meses aos três anos. As falas gravadas foram transcritas, seguindo o método alfabético, separadas em 6 períodos de 3 meses cada e analisadas sob os cinco componentes da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Na área fonológica, procuramos os sons que apresentam maior dificuldade de pronúncia e as estratégias usadas para aproximação à pronúncia correta.

Na morfologia, apresentamos as classes gramaticais utilizadas por período, os tempos verbais registrados, as marcas de flexão de pessoa e número, o surgimento e uso do pronome de primeira pessoa como autoreferência e os tipos de frases observadas.

As análises relativas à sintaxe descrevem o percurso feito pela criança na construção frásica, enfatizando os termos sintáticos utilizados, o tipo de período e de orações presentes nas falas observadas.

No campo da semântica, nossa busca resumiu-se à observação do caráter concreto/abstrato do sentido das palavras que vão compondo o vocabulário da criança.

Resultados

Os resultados obtidos no primeiro período de análise, dos 19 aos 21 meses apontaram para o uso de estratégias fonológicas de aproximação à pronúncia correta dos fonemas, dentre elas, a substituição de um fonema por outro mais facilmente pronunciado, a omissão de fonemas, cuja artiulação a criança ainda não dominava, a substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante e a fusão de duas palavras em uma.

No aspecto morfológico, enquanto nosso quadro teórico afirma o uso predominante de substantivos, alguns advérbios e adjetivos, encontramos ocorrência de todas as classes gramaticais. Contudo, nos nossos dados, não houve registro de flexão de número, como preconiza nosso referencial (Casanova, 1992); no que se refere aos nomes, registramos apenas a flexão de gênero. Os verbos apareceram flexionados em pessoa, número e nos tempos presente e pretérito, sendo aquele predominante. Uma vez mais diferindo de nossas teorias de base (Casanova, 1992), que indicam o surgimento do «eu» entre os 24 e os 30 meses, registramos o referido pronome, paralelo ao uso da terceira pessoa como autoreferência.

No campo da sintaxe, nossos resultados não confirmam frases de dois ou três elementos, com palavras reunidas, porém sem ocorrência prosódica, característica da oração, como afirma nosso referencial (Casanova, 1992). Encontramos sim, orações estruturadas com sujeito, predicado verbal, complementos e adjuntos, bem como períodos compostos, por coordenação e subordinação, embora não sejam frequentes nas falas observadas. Divergindo do que apresenta nosso referencial, as orações subordinadas foram produzidas antes das coordenadas. Estas construções, embora diferentes na estrutura, em relação ao quadro teórico, confirmam-no, no que se refere ao que é expresso, ou seja, falam sobre pessoas, animais e objetos, nomeando-os, atribuindo-lhes características e referindo seus possuidores.

Quanto à semântica, observamos predominância de palavras com sentido concreto, usadas, na pragmática, para nomear pessoas, animais, objetos e seus possuidores, apontar pessoas, objetos, lugares, descrever ações presentes, cantar músicas infantis e inventar estórias.

No segundo período analisado, dos 22 aos 24 meses, observamos a continuação do uso de estratégias fonológicas para aproximação à pronúncia correta dos fonemas, mantendo-se a substituição e omissão de fonemas.

A análise morfológica, uma vez mais indicou diferenças e semelhanças em relação ao referencial teórico: no que se refere às classes gramaticais, constatamos o uso de substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções. No entanto, observamos, conforme indicam nossas teorias, os primeiros indícios da flexão de número e a flexão sistemática de gênero. Quanto aos verbos, estes apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito imperfeito e uma forma indicativa de futuro. Os

irregulares, ao serem flexionados, obedeceram ao critério de regularização, evidenciando a atenção que a criança dispensa à linguagem e à busca constante por regularidade, como princípio no percurso de aquisição da linguagem. O «eu» foi usado constantemente, diferindo da etapa preconizada pelo referencial teórico. Observamos também o uso da primeira pessoa do plural e de frases interrogativas com os pronomes onde? e o quê?.

No campo da sintaxe, nossos resultados diferem das teorias de base. Enquanto estas apontam para frases de dois ou três elementos, com a estrutura nome + verbo, registamos orações com sujeito simples e oculto, predicado verbal e nominal, complemento nominal, adjuntos adnominais e adverbiais e vocativo. Os períodos simples foram os mais usados, contudo, houve também registro de períodos compostos por subordinação.

Na semântica, observamos indícios da busca pelo significado abstrato das palavras e na pragmática, destacamos os primeiros sinais da iniciativa comunicativa, o uso da linguagem para inventar histórias, estabelecer comparação, fazer suposições e argumentar.

Com o terceiro período de análise, dos 25 aos 27 meses, encontramos, como afirma nosso quadro teórico, um aumento no repertório fonológico, evidenciado pela redução das estratégias de aproximação à pronúncia correta de determinados fonemas. Permaneceram algumas estratégias de substituição e de omissão de fonemas.

Na morfologia, assinalamos a presença de todas as classes gramaticais, o uso de formas flexionadas em gênero e em número, embora neste ainda não haja regularidade. Observamos um aumento de frases interrogativas, com os pronomes qual?, por quê?, quem?, como?, onde? e o que é?. O «eu» foi usado regularmente, confirmando o que preconiza o nosso referencial, porém não em frases rudimentares, mas sim, em frases com estrutura complexa. Encontramos mais uma vez a invenção de palavras e o uso do verbo *ser* no presente e pretérito. Os verbos, de modo geral, foram flexionados nos tempos presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e futuro, bem como em pessoa e número. Os irregulares, uma vez mais foram tomados como se fossem regulares, quando de sua flexão.

Quanto à sintaxe, predominaram orações, em que apareceram sujeito simples e oculto, predicado verbal, objeto direto, adjuntos adnominais e adverbiais e vocativo. Observamos períodos compostos por coordenação, com orações coordenadas aditivas e períodos compostos por subordinação, com oração subordinada adverbial, final, explicativa e condicional.

Na semântica, os resultados obtidos reafirmam nossas teorias de base, ao apontarem para o progressivo desenvolvimento conceitual, através da busca pelo significado das palavras e do estabelecimento de relação entre a palavra e seu referente. Registramos, nesse período, a presença de pausas durante a fala, indicando autocorreção e mudança de pensamento.

Com a análise pragmática, observamos o uso da linguagem para iniciar e manter o diálogo, criar histórias, cantar músicas infantis, argumentar e recitar poesias.

No quarto período de análise, correspondente à idade dos 28 aos 30 meses, mantiveram-se as estratégias fonológicas de substituição e de omissão de fonemas encontradas no período anterior. Nesta etapa, apenas os fonemas /l/, /r/ e o dígrafo /lh/ não faziam parte do repertório fonológico da criança.

A análise morfológica indicou o uso de todas as classes gramaticais, com formas flexionadas, como afirma o nosso quadro teórico. As flexões de gênero e grau foram sistemáticas, porém a de número ainda apresenta irregularidades. Registramos frases interrogativas com os pronomes quem?, como?, para quê?, o que é?, de quem?, qual?. Os verbos foram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro, bem como em pessoa e número. O pronome «eu» foi usado regularmente como autoreferência, o que equipara a linguagem da criança à do adulto, como afirmam nossas teorias de base. Quanto aos verbos irregulares, notamos casos de flexão correta e outros em que ainda são tomados como regulares, o que sugere maior atenção da criança à língua e a percepção de irregularidades na mesma. Registramos o uso dos verbos *pensar* e *esquecer*, bem como do verbo *ser* nos tempos presente e pretérito.

No campo da sintaxe, não encontramos frases rudimentares, como indica nosso referencial, mas sim orações estruturadas, em que aparecem sujeito simples e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial e vocativo. Constatamos construções com períodos simples e compostos, por coordenação e por subordinação. Entre os períodos compostos por coordenação, foram usadas apenas as orações coordenadas aditivas, ao passo que, nos compostos por subordinação, encontramos orações subordinadas adverbiais finais e condicionais e orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

A análise semântica confirmou nosso quadro teórico no que respeita ao desenvolvimento conceitual, evidenciado pela busca pelo significado das palavras através

de perguntas diretas, busca por referentes concretos para as palavras, pela distinção mas não reconhecimento de algumas cores e pela aproximação ao significado dos numerais. Registramos uma vez mais pausas durante a fala, indicativas de autocorreção e mudança de pensamento.

No campo da pragmática, a linguagem foi usada para iniciar e manter o diálogo, argumentar, criar estórias, estabelecer comparações, indicar possibilidade ou suposição, pedir permissão e cantar músicas infantis.

O quinto período de análise, dos 31 aos 33 meses mostrou-nos, na fonologia, a permanência das estratégias de substituição e de omissão de fonemas, permanecendo os fonemas /l/ e /r/ os únicos não articulados pela criança, o que confirma nosso referencial teórico. Este indica que, nesta etapa, a maioria dos fonemas já deve estar estabilizada.

Na análise morfológica, enquanto nosso quadro teórico indica aumento da frequência das principais flexões: gênero, número e grau, aparecimento de outras formas rudimentares de verbos auxiliares, como ser e estar, uso mais sistemático dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa e dos artigos definidos, em nossos resultados, notamos o uso de todas as classes gramaticais, de formas flexionadas em gênero e grau regularmente, embora em número as flexões ainda sejam irregulares, com casos corretos e outros não. Registramos a criação de palavras e o uso de tempos simples e compostos dos verbos. Estes apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro, nas formas nominais infinitivo e gerúndio, bem como em pessoa e número. Quanto aos irregulares, notamos um aumento nas flexões corretas. O pronome «eu» continuou a ser usado sistematicamente como autoreferência e o verbo ser foi empregue nos tempos presente e pretérito. Foram usados também verbos incomuns à fala da criança nesta etapa, como resolver, devolver, lançar, lembrar e comprar.

Com a análise sintática, encontramos diferenças em relação às teorias em que nos fundamentamos. Enquanto estas apontam para orações construídas com até quatro elementos, registramos orações em que aparecem o sujeito simples e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, adjuntos adnominal e adverbial, complemento nominal e vocativo. Observamos construções em períodos simples e compostos por coordenação e por subordinação, sendo estes mais usados que aqueles. Nos períodos compostos por coordenação, registramos as orações coordenadas aditiva, adversativa e explicativa. Nos compostos por subordinação, a oração subordinada

substantiva objetiva direta, a subordinada adjetiva restritiva e as subordinadas adverbiais final, temporal e condicional.

Na semântica, nossos resultados vão de encontro às teorias de base deste estudo, as quais indicam aquisição de substantivos abstratos, cores, adjetivos e das dimensões espaciais perto/longe. Destacamos como evidência de compreensão abstrata perguntas diretas sobre o significado das palavras, compreensão das relações de parentesco e a aceitação de múltiplas funções para o mesmo sujeito. Observamos novamente pausas durante a fala, indicativas de dúvida, autocorreção, expressão do pensamento (pensa em voz alta) e mudança de pensamento.

A análise pragmática mostrou-nos que a linguagem foi usada para nomear e caracterizar pessoas e objetos, criar personagens e falas para as mesmas, estabelecer relações de semelhança e comparação, pedir permissão, fantasiar, criar estórias, iniciar e manter o diálogo, argumentar, contar estórias e cantar músicas infantis.

O sexto e último período, correspondente à idade dos 34 aos 36 meses indicou-nos, na fonologia, a continuação das estratégias de substituição e omissão de fonemas, permanecendo o /l/ e o /r/ os únicos fonemas não articulados pela criança.

Na análise morfológica, registramos uma vez mais diferenças em relação ao referencial. Enquanto este afirma o uso de pronomes pessoais, artigos definidos, assinalamos o uso de todas as classes gramaticais. No que se refere às flexões dos nomes, os nossos dados indicam regularidade nas de gênero e algumas incorretas nas de número e grau. Observamos novamente a criação de palavras durante as falas da criança. Os verbos apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro, nas formas nominais infinitivo, gerúndio e particípio, bem como em pessoa e número. Quanto aos irregulares, predominaram as flexões corretas, aparecendo raros casos de regularização destes. Destacamos o uso dos verbos pensar, sonhar, lembrar, saber e parecer como incomuns na fala da Luísa.

No campo da sintaxe, novamente destacamos diferenças entre nossos resultados e o referencial teórico. Enquanto este afirma construções com até quatro elementos, nossos dados constataam construções complexas, em períodos simples e compostos. Nos períodos simples, encontramos sujeito enunciado e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial, vocativo, aposto, predicativo do sujeito e predicativo do objeto. Foram

construídos períodos compostos por coordenação, com as orações aditiva, adversativa e explicativa, como também períodos compostos por subordinação, com as subordinadas substantivas objetiva direta e completiva nominal, a subordinada adjetiva restritiva e as subordinadas adverbiais condicional, temporal e final.

Na semântica, nossos resultados assemelharam-se ao proposto pelas teorias de base, na aquisição do significado abstrato de algumas palavras. Observamos também a elaboração de perguntas diretas sobre significados abstratos, uso e possível compreensão dos verbos sonhar e pensar, indício de compreensão das relações de dependência e condição, como também pausas durante a fala, indicativas de mudança de pensamento e excitação.

Com a análise pragmática, observamos que a linguagem foi usada para iniciar e manter diálogo, pedir permissão, argumentar, contar histórias, cantar músicas infantis, criar histórias, fantasiar, estabelecer relação de comparação e criar regras para brincadeiras.

Considerações Finais

Este estudo, embora tendo um caso único de observação, investigou um processo cujas etapas de aquisição são universais (Sim-Sim,1998), logo, aplicáveis a qualquer criança, respeitadas as diferenças individuais de desenvolvimento. Como explicar, então as divergências encontradas nas etapas de nossa análise e as descritas pelo referencial teórico? Para isso, convidamos a dialogar Chomsky (1975), que defende o caráter inato da linguagem e Vygotsky (2000), que destaca a relevância do ambiente sociocultural no processo de aquisição da linguagem.

Recorremos a Chomsky (1975), ressaltando o caráter inato da linguagem para interpretar os resultados semelhantes na sequência de aquisição na fonologia e na semântica: na fonologia, o que há para ser adquirido é um conjunto estável de fonemas, cuja pronúncia é sempre igual, no caso da língua portuguesa; na semântica, os significados concretos e abstratos são também relativamente iguais nessa etapa da vida das crianças, dependendo apenas dos contextos de relação e de vivências, ou seja, aprendem o significado de palavras abstratas, adjetivos, relações espaciais. A natureza dos conceitos e a aquisição de fonemas não varia conforme o meio sociocultural em que a criança vive, logo, a sequencialidade na aquisição mantém-se.

A linguagem, de caráter inato (Chomsky, 1975), para desenvolver-se, precisa da companhia de pessoas que compartilhem informações (Vygotsky, 2000) e nesse aspecto, destaca-se a sintaxe e a morfologia. A sintaxe, embora tenha regras fixas de construção, é a área da linguagem mais aberta às variações do meio, no sentido em que é através dela que expressamos nosso modo de entender e organizar o mundo à nossa volta. A sintaxe não é apenas o conjunto de regras e restrições da língua, mas reflete a capacidade humana de organizar hierarquicamente informações (Kegl, 2008). É por meio dela, desde as frases de uma palavra às construções complexas, que ligamos idéias para comunicar pensamentos, criar sentenças nunca antes ditas. Como as frases e orações mais complexas exigem palavras de diversas classes gramaticais, as diferenças na aquisição da sintaxe e da morfologia se justificam e se complementam.

Estas afirmações fundamentam-se também no conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), de Vygotsky, segundo o qual, a aprendizagem passa por níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro equivalente ao que a criança já sabe, é capaz de fazer sozinha, e o segundo, ao que é capaz de aprender, através da interação com o «outro». Entre o primeiro e o segundo nível está a ZDP, onde agem a cultura, o momento histórico e social, o «outro», não necessariamente ser humano, mas o «outro social». Neste ponto, destacamos o momento presente, marcado pela acessibilidade e rapidez na circulação das informações, exigindo de nós, sujeitos sócio-histórico-culturais, cada vez mais capacidade de estabelecer ligações entre idéias, de gerir informações para nos expressar e fazer compreender.

Dessa forma, é possível que o meio sociocultural (Vygostky, 2000), e aqui acrescentamos «histórico», em que vive a criança observada seja fator importante para entendermos as diferenças encontradas nas idades de aquisição das áreas sintática e morfológica.

Sugerimos, para aprofundar os conhecimentos na área e testar nossas suposições, futuras pesquisas, com um número expressivo de sujeitos observados, em que se tenha em conta o contexto sociocultural.

Referências Bibliográficas

Aguirre, G. (1995). *La Adquisición de las Categorías Gramaticales en Español*. Tese de Doutorado não publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

- Bastos, J. (2000). *Vocabulário Inicial de um Grupo de Crianças dos Municípios de Itajaí e Balneário Camboriu na Faixa Etária de 1 ano a 2 anos e seis meses*. Obtido em 18/12 de 2007, do site da CAPES: www.capes.gov.br
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Brown, R. (1973). *A First Language: the early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *El Habla del Niño*. (R. Premat.: Trad.). Buenos Aires: Editorial Paidós. (Original publicado em 1983).
- Casanova, J. (1992). *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chomsky, N. (2005). *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente*. (M. A. Sant'Anna.: Trad.). São Paulo: Editora UNESP. (Original publicado em 2000).
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. (2nd ed.). Berlin and New York: Mouton de Gruyter. (Original publicado em 1957).
- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. (A. Gonçalves & A. T. Alves.: Trad., Vol. 2.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1986).
- Chomsky, N. (1975). *Reflexões Sobre a Linguagem*. (I. Gonçalves.: Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussetes: M.I.T Press.
- Clark, E. (1979). Building a Vocabulary: words for objects, actions and relations. In P. A. Fletcher, *Language Acquisition*. Cambridge, Ma: University Press.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A Falar Como os Bebês*. Lisboa: Caminho.
- Dale, P. (1992). *Desarrollo del Lenguaje: un enfoque psicolinguístico*. México, D.F.: Trillas.
- Del Ré, A. (2003). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W., & Vigorito, I. (1971). Speech Perception in Infants. *Science*. vol. 171 , 130 - 306.
- Fenson, L., Dale, P., Resnick, S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. vol. 59 , 1 - 73.

- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gleason, J. (1985). *The Development of Language*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Pub. Company.
- Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition. A Linguistic Introduction*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Gopnick, A., & Choi, S. (1995). Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: nouns are not always learned before verbs. In M. A. Tomasello, *Beyond Names for Things: young children's acquisition of verbs*. (pp. 83 - 90). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M., Barlow-Brown, F., & Chasin, J. (1995). The Emergence of Referential Understanding: pointing and the comprehension of object names. *First Language*. vol 15 , 19 - 34.
- Harris, M., Barret, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic Input and Early Word Meaning. *Journal of Child Language*. vol 15 , 77 - 94.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías Psicosociolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Kegl, J. (2008). In: Espar, D. & Lewis, S. K. (Escritores e produtores) (2008). *The mind's big bang*. [60 min]. Brasil: Scientific American Brasil.
- Lanchec, J. (1977). *Psicolinguística e Pedagogia das Letras*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil, da Normalidade à Patologia*. Braga: APPACDM.
- Mehler, J., & Dupoux, E. (1994). *What Infants Know*. Oxford: Blackwell.
- Oates, J., & Grayson, A. (2004). *Cognitive and Language Development in Children*. United Kingdom: Open University, Blackwell Publishing.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Pereira, M. (2004). Desenvolvimento da Linguagem. In C. P. Coll, *Desenvolvimento Psicológico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Pérez-Pereira, M., Forjan, M., & Garcia, S. (1996). Comparacion entre la Adquisición de las Formas de Posesion del Galego y el Castellano en Niños Bilingues. *Cadernos de Língua. vol. 14*, 21 - 38.
- Pescador, J. H. (1997). *Principios de Filosofía del Lenguaje*. (3ª reimpressão). Madrid: Alianza Universidad Textos. (Original publicado em 1986).
- Piaget, J. (1977). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1975). *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1973). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro.: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: how the mind creates language*. New York: Harper Collins.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2005). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Scarpa, E. M. (2001). Aquisição da Linguagem. In F. A. Mussalin, *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez.
- Serrat, E. & Serra, M.Y. (1996). Diferencias Individuales en la Adquisición del Léxico: revisión de la producción e organización del Léxico y de su procesamiento inicial. In M. Pérez-Pereira, *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalá, Eusquera y Galego*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Skinner, B. F. (1978). *O Comportamento Verbal*. (M. P. Villalobos.: Trad.). São Paulo: Cultrix/ Editora da universidade de São Paulo.
- Slobin, D. I. (1974). *Introducción a la Psicolinguística*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1999). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo.: Trad.; 2nd ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987)

Tardif, T. (1996). Nouns are not Always Learned Before Verbs: evidence from Mandarin speakers' early vocabularies'. *Developmental Psychology*. vol 32 , 492 - 504.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi.: Trad., 3ª ed.). Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 2003).