

RETROSPECTIVA

INTERACIONISMO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Cláudia T.G. de LEMOS (Universidade Estadual de Campinas)

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a critical review of the so-called interactionist approaches to language acquisition and also of more or less recent statements about their failure as explanatory proposals. The first step in the direction of such evaluation is to clarify the issues, by pointing out the heterogeneous nature of the theoretical enterprises conflated under the term 'interactionism'. Each of those lines of research is subsequently discussed in the light of their implicit or explicit commitment to their constructivist counterpart, or, in other words, in the light of the question as to how they can account for the child's construction of linguistic subsystems at different levels of their functioning.

1. Introdução¹

Na literatura psicológica o termo interacionismo tem servido há já muitas décadas para designar uma posição epistemológica distinta quer do racionalismo, quer do empirismo, na medida em que assume a interação entre o organismo humano e o ambiente, concebido como externo a ele, como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento.

Embora o termo pareça aplicável tanto às obras de Vygotsky e de Wallon quanto à de Piaget, é à deste último que tradicionalmente se faz referência quando se

fala em interacionismo em Psicologia do Desenvolvimento. A origem dessa particularização terminológica, a meu ver indevida, está obviamente nas mesmas condições sócio-históricas que determinaram a trajetória para o sucesso ou para o quase esquecimento de cada um desses três autores. Contudo, para iluminar esse pequeno detalhe de um capítulo da história da Psicologia, é útil lembrar aqui que o interacionismo de Vygotsky e de Wallon se distinguem do de Piaget pelo peso que, em suas construções teóricas, tem o ambiente social, responsável pela constituição do simbólico, enquanto condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento.

É justamente essa vertente do interacionismo em psicologia que privilegia a interação social - e, mais particularmente, a interação da criança com o adulto ou membro mais experiente da espécie - que está representada nos estudos sobre aquisição da linguagem sob o nome de interacionismo ou sócio-interacionismo. Não se deve, porém, interpretar esta afirmação como contendo outra, a de que Vygotsky e Wallon estão presentes nas reflexões teóricas que resultaram nessa linha de investigação: delas está praticamente ausente a contraparte construtivista do interacionismo por eles proposto.

Após o florescimento de abordagens sócio-interacionistas nos anos 70, começam a surgir, já no fim da década, entre os mesmos pesquisadores, antes empenhados em demonstrar o papel central da interação social e/ou do input lingüístico na aquisição de linguagem, verdadeiras declarações de seu fracasso e, em alguns casos, de adesão ao neo-inatismo² ((cf. Kaye (1979), Shatz (1981), Gleitman et al (1984), Bates et al, a sair)).

Pode-se até pensar, associando esse fracasso à marginalidade a que foram votadas as contribuições de Vygotsky (1978) e Wallon (1960), de Mead (1934) e Riegel (1979), que é inviável a inclusão do social no quadro explicativo do desenvolvimento ou que forças estranhas o condenam à impossibilidade. Restringindo-me à

*de Cambouron
neo-inatismo*

face interna dessa questão e ao âmbito da aquisição de linguagem, pergunto-me se o "fracasso" e as críticas que vêm recebendo as propostas interacionistas não são conseqüentes à negligência que elas revelam no que diz respeito ao compromisso com sua contraparte construtivista, compromisso este teoricamente implicado na assunção do interacionismo como posição epistemológica.

O que pretendo neste artigo é percorrer criticamente o desenvolvimento dessa linha de investigação e da crítica feita a ela, detendo-me apenas nos seus trabalhos mais representativos. Ao longo desse percurso, tentarei mostrar que a viabilidade do seu programa depende das respostas que possam ser dadas à duas questões básicas, que se originam da pergunta anterior: Quais as condições teóricas e metodológicas a serem satisfeitas por teorias sócio-interacionistas que assumam seu compromisso de explicitar a relação entre interação social e os processos de construção da linguagem pela criança? Como, a partir da função comunicativa da linguagem, por ela privilegiada, podem essas teorias dar conta de sua função cognitiva, isto é, de seus usos privados e de seu papel nas atividades mentais chamadas superiores?

2. À sombra do sócio-interacionismo

Na verdade, o termo interacionismo abriga - e esconde - sob sua sombra posturas muito diversas, cuja única afinidade parece ser a ênfase na situação comunicativa "natural" em que a linguagem se apresenta para a criança. Essas várias posturas podem ser agrupadas em três grandes classes, segundo a unidade de análise adotada e apesar das diferenças conceituais que as separam no interior mesmo de cada classe.

A primeira delas que emerge já no início dos anos 70 e está fartamente representada na primeira parte da coletânea organizada por Snow & Ferguson (1977) é conhecida como a hipótese do "manhês" ("the motherese hy

estudos
motherese

pothesis"). Como o nome diz, ela tem origem no reconhecimento de que a fala das mães dirigida a seus filhos pequenos tem características que a distinguem da fala entre adultos. Daí a hipótese de que essas características correspondem às necessidades do aprendiz e o uso dos parâmetros clareza, brevidade, graus de repetitividade e de simplificação nas pesquisas empreendidas para medir os efeitos do "manhês" sobre o ritmo de desenvolvimento lingüístico de crianças.

Embora compareçam como interacionistas ou como argumento em seu favor na literatura sobre o tema, esses estudos estão longe de poder cumprir esse papel. Note-se que, a despeito das diferenças que os separam, eles convergem quanto à unidade de análise: o enunciado da mãe na primeira coleta ou no primeiro período de coleta (T_1) e o enunciado da criança no segundo (T_2). Essa decisão metodológica torna evidente que o que está em questão não é nem a interação adulto-criança, nem a atividade comunicativa que nela se dá através da linguagem, mas apenas a relação do aprendiz com o input lingüístico. O grau de especificação de propriedades desse input e de propriedades da produção lingüística da criança, correlacionadas, é que varia ao sabor das teorias lingüísticas à mão (versões da GGT).³

Três tipos de resultados desses estudos merecem atenção. Em primeiro lugar, os paradoxais, como por exemplo a correlação negativa encontrada entre o uso de verbos pela mãe e a produção de verbos pela criança. (Cf. Gleitman et al, op.cit.) Levada ao pé da letra, a correlação seria traduzida em normas pedagógicas do tipo: "Se você pretende que seu filho aprenda a usar verbos, não os pronuncie na frente dele".

Ao lado dos paradoxais, evidenciando a problemática das pesquisas correlacionais, estão os resultados conflitantes: de correlações entre variáveis idênticas ou quase, obtiveram-se resultados opostos, atribuíveis à diferença de soluções utilizadas na homogeneização das crianças-sujeito, quanto ao seu nível de competên-

cia lingüística em T_1 .

→ Em contraste com os resultados paradoxais e conflitantes, está o terceiro tipo, a que chamarei de consensuais, por representarem correlações altas e positivas que se repetiram através dessas pesquisas. Trata-se de correlações entre seqüências dialógicas da interação mãe-criança em T_1 e vários aspectos da produção lingüística da criança em T_2 . Mais precisamente, dos enunciados em que a mãe repete e expande enunciado anterior da criança, processos estes que Brown e Bellugi (1964) já haviam identificado em dados longitudinais e chamado de "imitação e expansão".

A atenção a esse tipo de resultado, vindo à tona graças à utilização excepcional do diálogo mãe-criança como unidade de análise, foi um dos fatores que propiciaram a formulação da hipótese de "sintonização fina" ("fine tuning hypothesis") sempre no interior da linha de pesquisa do "manhês" (cf. Cross (1975) e (1977)). Dessa formulação não parecem, contudo, ter decorrido alterações teóricas e metodológicas que se fizessem notar no conjunto de pesquisas dessa linha.

Vestígios desse interesse pelo ajustamento da mãe à fala da criança se encontram na literatura mais recente, sob uma metodologia renovada pela influência da análise da conversação desenvolvida na Grã-Bretanha. Refiro-me aqui, especialmente, ao trabalho de Howie (1981) que, tendo isolado três formas básicas de progressão dialógica estabelecidas por mães em interação com seus filhos no segundo ano de vida, tenta avaliar os efeitos dessa variação de natureza discursiva na produção lingüística das crianças em período posterior. Os critérios utilizados para avaliar essa produção - por exemplo, frequência de nomes e verbos - são mais incongruentes que os do "manhês", impossibilitando, assim, qualquer explicação plausível de seus resultados.

Essa primeira classe de estudos deve ser, acima de tudo, definida pela visão facilitativa que impõe à relação entre o comportamento lingüístico do adulto na in-

teração com a criança e o desenvolvimento lingüístico desta. A indagação explícita que a orienta incide apenas sobre o ritmo mais ou menos acelerado desse desenvolvimento e não sobre os seus processos. Nesse sentido, como enfatiza Shatz (1981), essa classe não é, como pretendia ser, incompatível com posições inatistas.

A segunda e a terceira classe de estudos conhecidos como interacionistas se opõem à primeira por se afastarem de uma visão facilitativa em favor de uma relação explicativa entre interação social, ou comunicação, e o processo de aquisição de linguagem.

Tal objetivo se reflete no uso de termos como precursores e pré-requisitos, em referência a comportamentos comunicativos anteriores e/ou concomitantes à emergência da linguagem propriamente dita e, no seu limite, na atribuição do estatuto de proto-categorias a esses comportamentos. O que está em questão é, portanto, a continuidade funcional ou estrutural do período chamado pré-lingüístico para o lingüístico.

Garantia dessa continuidade ("precursores") e argumentos a favor de um vínculo causal entre os dois níveis de desempenho ("pré-requisitos") assentam em analogias enquanto relações entre os dois domínios, (não-verbal e verbal). Pode-se dizer ainda que a motivação para essa busca de continuidade associada à necessidade de um vínculo explicativo, tem origem tanto no interesse despertado pela teoria dos Atos de Fala nos anos 70 (cf. Searle, (1969)) quanto pela proliferação de estudos sobre interação entre a mãe e o bebê, divulgados na literatura psicológica da mesma época. (cf. Schaffer (1977), entre outros)..

As convergências entre a segunda e a terceira classe resumidas acima não impedem uma oposição crucial entre elas, a saber, a unidade de análise sobre a qual operam. Na segunda, representada por autores como Bates et al (1975), Dore (1975) e Carter (1974), entre outros, essa unidade é, o comportamento comunicativo da criança-gestual e/ou vocal, vocal e/ou prosódico - no

período que antecede a emergência da linguagem e/ou no período chamado holofrástico ou de um vocábulo.

O que há de comum nos trabalhos representativos da segunda classe é, portanto, a categorização desses comportamentos como realizações não-linguísticas de intenções comunicativas da criança, ou melhor, de atos de fala. Em Bates et al. eles são denominados Proto-performativos, para Dore eles são Atos de Fala Primitivos. Carter chega ao ponto de atribuir-lhes um estatuto gramatical, chamando-os de morfemas sensório-motores.

Como dar conta dos processos de aquisição da linguagem e, especialmente da sintaxe, com base nessas modalidades não-linguísticas de comportamento? Na solução a esse problema é que se explicitam as divergências. Tanto Carter como Bates e suas colaboradoras, remetem a explicação para o domínio cognitivo, a saber, para o modelo piagetiano de desenvolvimento. Para as últimas, essa solução é buscada na inserção dos atos ilocucionais instanciados por esses comportamentos (utilizados para obter a ação ou atenção do adulto) na categoria de comportamentos instrumentais do quinto estágio do período sensório-motor, conforme formulado por Piaget (1954). A vocalização que acompanha os gestos assim categorizados abre, segundo elas, um lugar para a emergência da fala referencial, possível no sexto estágio, ou estágio caracterizado pela função semiótica.

A solução de Dore é um apelo a uma peculiar forma de inatismo: as expressões referenciais que na fase de um vocábulo, ocupam um dos nós da estrutura proposicional governada por um ato da fala primitivo, são controladas pela maturação do organismo, não sendo explicáveis a partir da experiência prévia da criança. Quanto à expressão predicativa e ao processo de gramatização que com ela se inicia, ele a vê como pré-programada a emergir em determinado momento do desenvolvimento.

Em nenhuma das duas soluções os comportamentos comunicativos descritos são chamados a desempenhar qualquer papel explicativo. Fica-se, portanto, com sua des

crição que, no máximo, justifica a afirmação de precedência ou a atribuição do estatuto de precursores a gestos e contornos entoacionais. E isso, por si só, não ilumina senão outro ponto obscuro das propostas em questão: os da origem das intenções comunicativas expressas que, supostamente presentes nos dois tipos de comportamentos, garantem sua continuidade funcional.

Para Carter e para Bates e suas colaboradoras, a intencionalidade implicada no comportamento instrumental, que inclui o comunicativo, é produto do desenvolvimento cognitivo geral, independente da interação social. Para Dore, o conjunto de intenções comunicativas expressas por crianças e adultos constitui o primeiro tipo de universais e, como tal, é também parte da dotação inata para a linguagem.

A semelhança das pesquisas sobre o "manhês", a inclusão de aspectos comunicativos na reflexão sobre a aquisição de linguagem, representada por esta segunda classe de propostas, não contribuiu para o entendimento da relação entre interação social e desenvolvimento linguístico. Seu mérito está em ter ampliado o universo empírico de investigação, chamando a atenção para comportamentos não verbais.

A primeira vista, pode parecer injustificado e injusto vincular a essa segunda classe o trabalho de Halliday (1975) sobre os períodos iniciais da aquisição do inglês por seu filho Nigel. De fato, sua proposta funcionalista é, sob vários aspectos, diversa das hipóteses de continuidade funcional características dessa classe.

Concebendo a linguagem, enquanto sistema, como parte do sistema social de natureza semiótica que, através dela, se efetiva, Halliday vê o processo de sua aquisição como integrado no, e integrante do, processo de socialização da criança. Nessa direção ele chega a dizer:

"Esse processo ocorre dentro da própria cabeça (da criança); é um processo cogni-

tivo. Ocorre, porém, em contextos de interação social e não há outro modo possível de ocorrência a não ser nesses contextos. Do mesmo modo como é um processo cognitivo, a aprendizagem da língua materna é, também, um processo interativo. Ele se dá sob a forma do contínuo intercâmbio de significados entre o sujeito e os outros. O ato de significar é um ato social".

(Halliday, op.cit.:140; parênteses e tradução da autora)

Outra diferença fundamental entre a posição de Halliday e as anteriores está na sua perspectiva funcionalista, oposta a uma visão de continuidade garantida pela identidade de intenções ou funções comunicativas. Através dela é possível descrever as transformações, por reorganizações sucessivas, de um conjunto inicial de micro-funções isoladas - até o nível funcional abstrato do sistema adulto. Essas reorganizações, que acarretam a dissociação entre forma e função (ou uso e função), de início solidárias, são também responsáveis pela construção de sub-sistemas nos níveis do léxico, da gramática e do discurso.

O que justificaria, então a inclusão de Halliday na segunda classe?

Há razões para concluir que suas afirmações enfáticas sobre o papel determinante da interação social e da estrutura social mais ampla que, por sua vez, a determina, não se atualizam nos procedimentos de análise e interpretação usados para descrever as reorganizações funcionais e formais postuladas.

Sua unidade de análise é ainda o comportamento vocal e, depois, verbal, da criança, tomado em si mesmo, isto é, fora da interação com o outro. Daí que tanto a emergência das micro-funções iniciais quanto sua reorganização em níveis mais gerais e abstratos ficam por conta do aparato cognitivo da criança, concebida como observadora do que se passa a seu redor, isto é, das re

por que pertence
 Halliday a 2ª classe

lações indiretas, porém sistemáticas, entre estruturas linguísticas e contexto social (cf. op.cit.:134). Nesse sentido, a proposta de Halliday deixa de ser efetivamente interacionista e se aproxima tanto da segunda classe quanto da primeira. Nela o que está realmente em questão, como no "manhês", é a relação entre a criança e um "input", ampliado de forma a que o linguístico possa ser incluído no social. Na falta de qualquer tentativa de mostrar como esse social atua sobre os modos de processamento desse "input"; o peso da explicação fica, como no caso de Bates e suas colaboradoras, por conta do desenvolvimento cognitivo.

Na terceira classe estão reunidas linhas de pesquisa cuja unidade de análise é a própria interação, ou melhor, as seqüências interacionais de que participam a criança e seu interlocutor familiar mais experiente, em geral, a mãe. Daí uma certa tendência, na literatura, de restringir a designação de interacionistas apenas a esses trabalhos. Ainda que justificável, tal restrição favorece o obscurecimento de suas diferenças teóricas e metodológicas e os graus de compreensão do fenômeno atingidos. É, portanto, a essas diferenças que darei atenção na cena final desta retrospectiva.

Bruner (ver, principalmente, 1975), sem esquecer seus vários colaboradores, foi um pioneiro na adoção de esquemas de interação como unidade de análise no estudo da aquisição da linguagem. Sua motivação teórica era a crença de que as estruturas linguísticas refletem as estruturas da ação e atenção humanas.

Dessa crença decorre sua hipótese de continuidade estrutural entre a comunicação pré-linguística e a linguagem que a ela se segue, a saber: o domínio gradual pela criança das estruturas de ação e atenção conjugada nos esquemas interacionais mais ou menos ritualizados dos quais participa com o adulto é um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Os aspectos estruturais da linguagem que Bruner tinha em mente ao propor os isomorfismos que informam

sua hipótese eram a estrutura tópico-comentário, enquanto determinante da ordenação Sujeito-Predicado, e a estrutura semântica da Gramática de Casos fillmoriana. Sua hipótese de continuidade estrutural equivaleria, portanto, à afirmação de que a construção das categorias de Tópico e Comentário, Agentivo e Benefactivo, etc., se dá, primeiro, no nível não-verbal, através da assunção dos papéis intercambiáveis instaurados pelos esquemas de interação: conjugar sua atenção à do parceiro, dar/receber um objeto.

Independentemente das questões sobre que tipo de dados constituiria evidência empírica para tal, esta hipótese, como qualquer hipótese de continuidade funcional ou estrutural, contém em si mesma a negação de seu pressuposto. Isto é, de que a interação social é constitutiva do processo de aquisição de linguagem.

Linguagem e interação são representados como domínios separados de conhecimento para a criança e a construção do conhecimento lingüístico é concebida como dependente da construção no outro domínio. Descrever os modos como se daria a projeção de um domínio para outro é uma tarefa de alto custo teórico (cf. Atkinson 1982).

Ainda que isso fosse possível, é difícil imaginar o papel da interação nesse mecanismo projetivo, na construção das categorias de ação e atenção pré-verbais e na construção de suas equivalentes lingüísticas. Assim, a relação do aprendiz com o social e com o lingüístico é, em ambos os casos, o de estar exposto a eles: a análise e organização dos dois tipos de "input" fica por conta de seus próprios recursos. Em resumo: hipóteses de continuidade funcional ou estrutural não dão lugar a uma reflexão sobre como a interação modifica e amplia os recursos da criança, ou suas capacidades iniciais, biologicamente dadas.

Foram talvez razões desta ordem que levaram Bruner a abandonar uma hipótese interacionista forte em favor de uma visão facilitativa da interação na aprendizagem

do uso da linguagem. Significativamente, no seu último livro (1983) ele coloca, ao lado do LAD ("Language Acquisition Device") de Chomsky o seu LASS ("Language Acquisition Support System").

Também defensor de uma hipótese de continuidade estrutural é Lock (1980). A continuidade de que ele se ocupa é a dos gestos para a linguagem. Para ele, a sequência de desenvolvimento comunicativo gestual - de um gesto isolado para dois gestos sucessivos e, depois, combinados em uma única estrutura - precede e explica a transição da fase de um vocábulo para as primeiras manifestações sintáticas.

Há, porém, uma ressalva a fazer: Ao contrário de Bruner, para quem uma das funções do adulto é explicitar as intenções comunicativas da criança, Lock interpreta a trajetória de ritualização do movimento até o gesto comunicativo como resultante da atribuição, pelo adulto, de intenção e significado à atividade motora da criança. Apenas a menção desse processo de espelhamento no Outro, cuja discussão ele remete para a teoria de Mead (op.cit.) sobre o social na constituição do sujeito psicológico, aproxima-o de uma posição interacionista mais coerente.

Ainda na terceira classe estão os investigadores que se detiveram no diálogo adulto-criança. Refiro-me particularmente àqueles que detectaram nas relações entre os enunciados do adulto e da criança, pistas para a compreensão da aquisição da sintaxe: os de Ochs (ver, principalmente, 1979) Scollon (1979) e ao meu próprio trabalho ((de Lemos (1981)).

O fenômeno que, por razões diferentes, chamou a atenção desses investigadores foi o das relações do tipo intra-sentencial que exibiam entre si enunciados sucessivos do mesmo interlocutor ou enunciados da criança com os do adulto. A essas instanciações dialógicas de relações sintáticas sempre atribuídas apenas à sentença (ou enunciados), Scollon chamou de *construções verticais* e interpretou seu desenvolvimento como um

processo de aprendizado que explicaria a emergência das *construções horizontais* ou primeiras combinações sintáticas em um mesmo enunciado pela criança. Dada a participação do adulto nos primeiros tipos de construções verticais, Scollon aponta para o papel crucial da interação criança-adulto nesse processo, o qual, além disso, é, segundo ele, um argumento a favor da origem discursiva da estrutura da sentença. Sua conclusão, contudo, é basicamente metodológica: enunciados isolados não são unidades que convenham ao estudo da aquisição de linguagem.

Essa também é a conclusão a que chegam Ochs e suas colaboradoras no trabalho citado, ao fim de um percurso diverso. Para elas, uma das estratégias sequenciais frequentes na fala do adulto dirigida à criança é uma estrutura tópico-comentário desmembrada em dois ou mais enunciados sucessivos. O tópico é em geral estabelecido por uma pergunta ("Você sabe o que é isso?") e seguido do enunciado-comentário ("Olhe, é um microfone"). Como a criança, em determinado momento, passa a ocupar o turno aberto pelo enunciado-tópico, é através dessa estratégia que, segundo as autoras, ela aprende a codificar proposições, primeiro em sequência de enunciados e, depois, em um enunciado único. Isso lhe serve de argumento para afirmar que a proposição, enquanto "unidade natural", é a unidade semântica básica no estudo do desenvolvimento da linguagem.

Se, no que concerne a Scollon, não fica claro o modo pelo qual os turnos do adulto intervêm no processo de reorganização e síntese por ele descrito, no caso de Ochs et al. a anterioridade da proposição - sua "naturalidade" ? - relativamente à possibilidade de codificação recoloca o problema já discutido, do trânsito de um domínio para outro e da construção do conhecimento em cada domínio.

Em de Lemos (op.cit), a questão central é ainda a sintaxe dialógica que parece preceder a sintaxe no nível do enunciado. Contudo, a reconstituição da histó

ria dialógica de algumas formas tornou possível perceber que a atividade interpretativa do adulto não se resume em atribuir, através de seu enunciado, um estatuto sintático à contribuição ainda primitiva da criança. É através dessa interpretação constante, ou dos processos dialógicos que a traduzem, que fragmentos, informes ou restritos a uma função de índices de esquemas interacionais, ganham eficácia cognitiva e comunicativa. Essa constatação de ordem empírica serviu, nesse trabalho, apenas para apontar o diálogo adulto-criança como lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem pela criança.

3. Na direção do construtivismo

A julgar pelo tom e tónus dos argumentos que têm sido levantados contra o interacionismo, dir-se-ia que o programa não é viável. (cf. Atkison, op.cit, Shatz, op.cit, entre outros). É preciso, porém, ter em mente que os críticos partilham os mesmos pressupostos dos criticados, a saber: de que não é um requisito de teorias interacionistas mostrar como a interação altera e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem e como a linguagem, por sua vez, os transforma, fazendo-os ascender a um nível de funcionamento superior.

Começa-se a admitir essa possibilidade pela distinção entre *input* - o universo lingüístico e não lingüístico que a criança (ou organismo) contempla, analisa e organiza - de *interação*, que supõe a atividade desse organismo, alterando esse universo e revertendo, alterada, para ele. Nem essa distinção tem sido feita, nem se tem dado atenção ao fato de o primeiro nível de atividade do organismo resultar obviamente de suas capacidades biologicamente dadas. Daí a necessidade de retomar esses dois aspectos e reconsiderar as ampliações possíveis dessas capacidades, antes de insistir nas suas limitações de processamento e/ou aprendibilidade.

O que tem impedido as propostas interacionistas de enfrentarem sua contraparte construtivista? A resposta a essa pergunta exige o reconhecimento prévio de que pesquisas como as de Karmiloff-Smith (1979) e de Peters (1983) mostraram que a criança não opera com as unidades e categorias postuladas pela teoria linguística⁴ e, ao contrário, têm um intrincado caminho a percorrer, da extração de fragmentos do discurso adulto até a organização de sub-sistemas.

Na verdade, o compromisso histórico de Psicolinguística com a Linguística (cf. Maia (1985b)), que tem sido privilegiado em prejuízo de seu compromisso com o construtivismo, tem sido uma trava no olho do pesquisador. Isso o tem impedido de observar não só esse processo gradual de discretização e sistematização das várias faces da linguagem, como o papel da interação nesse processo. Não posso deixar de dizer aqui que as exceções a esse estado de coisas são os trabalhos de Peroni (1983), Lier (1983), Scarpa (1984), Figueira (1985), Campos (1985), Maia (1985a) e de Lemos (1982) e em preparação.

Outra consequência teórico-metodológica do compromisso-trava é a projeção da ordem dos componentes - pragmática, semântica, sintaxe - na dimensão temporal do desenvolvimento linguístico (cf. Maia (1985b)). Ela é responsável pela concepção simplista de que a chamada aquisição da pragmática é mais fácil e anterior à semântica e à sintaxe.

Com isso se tem perdido de vista o modo como os papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é desse processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito.

NOTAS

1. Este trabalho é uma versão modificada da palestra apresentada no Oitavo Encontro da Sociedade Internacional para o Estudo do Desenvolvimento do Comportamento,

realizado em Tours, França, de 7 a 11 de julho de 1985.

2. A expressão mais forte desta posição parece estar em Wexler & Culicover (1980).
3. Para uma discussão sobre o uso ou empréstimo de teorias linguísticas e outras questões relevantes para o entendimento da relação entre Psicologia e Linguística no interior da Psicolinguística, ver Maia (1985b).
4. Para uma crítica do ponto de vista teórico a essa crença implícita na prática psicolinguística, ver de Le mos 1982.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, M. (1982) *Explanations in the study of child language development*. Cambridge, G.B: Cambridge University Press.

BATES, E., L. CAMAIONI & V. VOLTERRA (1976) "The Acquisition of Performatives Prior to Speech" In E. Bates, *Language and Context*. Nova York: Academic Press
Londres: Academic Press, pp. 111-128.

BATES, E., M. BEECHLY-SMITH & I. BRETHEERTON (a sair) "Social Bases of Language Development: a Reassessment". In H.W. Reese & L.O. Lipsitt (orgs.) *Advances in Child Development and Behaviour* Nova York: Academic Press.

BROWN, R. & BELLUGI, U. (1964) "Three processes in the acquisition of syntax". *Harvard Educational Review*, 7, pp. 279-290.

BRUNER, J.S. (1975) "The ontogenesis of speech acts." *J. Child Lang*, 2, pp. 1-19.

(1983) *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.

CAMPOS, M.F.P. de Castro (1985) "Processos intersubjetivos na construção de inferências e justificativas". Tese de doutoramento, UNICAMP.

CARTER, A.L. (1975) "The transformation of sensory-

-MOTOR MORPHEMES INTO WORDS. A CASE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF "more" and "mine". *J. Child Lang*, 2 (2), pp. 233-250.

CROSS, T. (1975) "Motherese: its association with the rate of syntactic development". In N. Waterson & C.E. Snow (orgs.) *The Development of Communication: Social and Pragmatic Factors in Language Acquisition*. Chichester: Wiley S. Sons.

(1977) "Mother's speech adjustments: The contribution of selected child listener variables" In C.E. Snow & C.A. Ferguson (orgs.) *Talking to Children: Language input and acquisition*. Cambridge, G.B.: Cambridge University Press, pp. 151-168.

DORE, J. (1975) "Holophrases, speech acts and language universals". *J. Child Lang*, 2 (1), pp. 21-40.

FIGUEIRA, R.A. (1985) "Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição de português por uma criança". Tese de doutoramento, UNICAMP.

GLEITMAN, L.R., E.L. NEWPORT, S.H. GLEITMAN (1984) "The current state of the motherese hypothesis". *J. Child Lang*, 11. pp. 43-79.

HALLIDAY, M.K. (1975) *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.

HOWIE, C. (1981) "Acquiring language in a conversational context" Londres: Academic Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979) *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge, G.B.: Cambridge University Press.

KAYE, K. (1979) "The Social Context of Infant Development". Relatório de pesquisa, Universidade de Chicago.

de LEMOS, C.T.G. (1981) "Interactional Processes in the Child's Construction of Language". In W. Deutsch (org.) *The Child's Construction of Language*. Londres: Academic Press, pp. 57-76.

(1982) "Sobre a Aquisição de Língua e seu dilema (pecado) original". *Boletim da ABRA*

LIN, 3, pp. 91-126.

(1985) "Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition", In L. Camaioni & C. de Lemos (orgs.) *Questions on Social Explanation*. Amsterdã: John Benjamins.

(em preparação) *Aquisição de Linguagem: uma proposta interacionista-constructivista*.

LIER, M.F.A. (1983) "A constituição do interlocutor vocal". Tese de mestrado, PUC-SP.

LOCK, A. (1980) *The Guided Reinvention of Language*: Londres: Academic Press.

MAIA, E.A.M. (1985a) "Estratégias de sustentação do diálogo e a concepção adulta do desenvolvimento fonológico". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 9, pp.115-124.

(1985b) "A dialética da gênese e do empréstimo na constituição da Psicolinguística". *D.E.L.T.A.*, vol.1 (1 e 2), pp.95-106.

MEAD, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

OCHS, E., B.B. SCHIEFFELIN & M.L. PLATT (1979) "Propositions across Utterances and Speakers" In E.Ochs & B. B. Schieffelin (orgs.). *Developmental Pragmatics*. Nova York: Academic Press, pp. 251-268.

PERRONI, M.C. (1983) "Desenvolvimento do Discurso Narrativo". Tese de doutoramento, UNICAMP.

PETERS, A.M. (1983) *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PIAGET, J. (1954) *The construction of reality in the child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

RIEGEL, K. (1979) *Foundations of Dialectical Psychology*. New York: Academic Press.

SCARPA, E.M. (1984) "The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children". Tese de doutoramento. SOAS, Universidade de Londres.

SCOLLON, R. (1979) "A Real Early Stage: An Unzippered Condensation of a Dissertation in Child Language". In E. Ochs & B.B. Schieffelin. pp. 215-227.

SCHAFFER, H.R. (org.) (1977) *Studies in Mother-Infant*