

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MODELO PIAGETIANO EM RECENTES ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM *

Cláudia T. Guimarães de Lemos
Maria Fausta P. de Castro Campos
UNICAMP

Os anos setenta podem ser caracterizados, no que diz respeito aos estudos sobre aquisição de Linguagem, pelo que Elisabeth Bates (1977) chamou de *conversão ao cognitivismo*, aludindo com isso à adoção entusiasta, por investigadores experimentados como Brown (1973), Slobin (1973) e, finalmente McNeill (1974), da tese defendida por Bloom em seu livro de 1970, de que o desenvolvimento lingüístico deve ser visto como precedido e pelo menos parcialmente determinado pelo desenvolvimento cognitivo da criança.

Esta mudança quase geral de posição relativamente à década de 60 parece, sem dúvida, associada à conjunção de fatores vários, que, embora não caiba discutir no presente contexto, requerem menção. Em primeiro lugar, a demonstração por Bloom e Bowerman, de que as gramáticas pivô, além de não refletirem o conhecimento lingüístico das crianças pela vacuidade das regras propostas, careciam de fundamentação empírica. Acrescente-se a isso o reconhecimento gradual por parte da maioria dos investigadores da dificuldade de fornecer evidência à hipótese de que as estruturas lingüísticas são inatas, ou a sua versão menos extrema, de que o ser humano é dotado de um mecanismo específico para adquirir linguagem. Fator, porém, mais importante, constitui, ao nosso ver, a constatação, a partir de dados fornecidos por pesquisas sobre aquisição de várias línguas, incluindo línguas não pertencentes à família indoeuropéia (cf. Kernan, 1969; Blount, 1969 e Bowerman, 1973), de que na chamada primeira fase sintática, ou de dois vocábulos, as regularidades que se detectam na fala das crianças são de natureza predominantemente semântica, ou em outras palavras, a constatação de que as crianças, por volta dos dois anos, falam as mesmas coisas, ainda que usem recursos formais diferentes. Daí

(*) Trabalho apresentado no *Primeiro Encontro Nacional de Lingüística*, PUC, Rio de Janeiro, em março de 1976, e no *II Simpósio de Psicologia Cognitiva*, em setembro de 1976, Gramado, RS.

o papel determinante que, na literatura recente, passa a ter a semântica com relação à sintaxe, a conseqüente busca de universais cognitivos antes que lingüísticos propriamente ditos.

Sobre o que falam as crianças no estágio I ou no primeiro estágio sintático em que predominam enunciados de dois vocábulos? Brown (1973) com base nos trabalhos de Bloom (1970), Bowerman (1973) e Schlesinger (1971) e na comparação dos *corpora* de 24 crianças, representativos desse estágio de aquisição em seis línguas diversas, levantou os *major meanings* ou significados fundamentais do estágio I, distribuindo-os em dois grupos: o das *operações de referência* e o das *relações semânticas básicas*. As primeiras são caracteristicamente estruturas que a criança usa para comentar sobre a presença de um objeto ou evento em seu campo perceptual, sobre a não-existência ou o desaparecimento de um objeto ou evento de seu campo perceptual ou para requisitar ou comentar sobre a recorrência de um objeto ou evento. Exemplos dessas operações em *corpora* de crianças brasileiras seriam enunciados como: *ó auau*, *bô auau*, *ôtu auau*.

O segundo grupo, cujas relações com estruturas cognitivas serão objeto de discussão, é constituído pelas relações: Agente-Ação *nenê pápa*, Ação-Objeto *pô papato*, Agente-Objeto *mamãe papato*, Ação-Locativo *pô qui*, Entidade-Possuidor *perfume mamãe*, Demonstrativo-Entidade *ête auau*.

Os chamados significados básicos do estágio I parecem, pois, constituir um subconjunto do conjunto amplo de relações semânticas que as línguas naturais estão capacitadas a exprimir, no uso adulto. Daí a inferência de que os limites desse subconjunto sejam determinados pelo desenvolvimento cognitivo da criança. Ou que as crianças só falam sobre aquilo de que já têm conhecimento em um nível não-lingüístico.

Assim, Bloom (1970) vê o desenvolvimento lingüístico como resultante do mapeamento em estruturas lingüísticas de estruturas cognitivas previamente adquiridas e invoca o modelo piagetiano para explicá-las. Brown (1973: 128) chega a afirmar que os significados básicos do estágio I são a extensão do tipo de inteligência que Piaget chama de *sensorio-motora* e que se desenvolve a partir da interação da criança com o universo objetivo no período que termina entre 18 e 24 meses.

Parece mesmo haver, neste momento, um consenso quase geral na eleição do modelo piagetiano, associado muitas vezes à gramática de casos proposta por Fillmore (1968), como o mais adequado para o estabelecimento das relações entre desenvolvimento cognitivo (cf. Edwards, 1973; Carter, 1975). E há justificação bastante para isso: a epistemologia genética de Piaget parece ser a teoria mais compa-

tível com o princípio de complexidade cumulativa subjacente à caracterização de estágios ou fases linguísticas com base em mudanças qualitativas.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo compreende três grandes períodos, os primeiros dos quais é o sensório-motor, no qual a criança inicia, unicamente ao nível da ação, a construção das categorias de espaço, objeto, causalidade e tempo. O ponto de partida (momento do nascimento) é um estado definido por:

1) falta de coordenação entre os esquemas de ação: o esquema é a unidade mínima da ação, de tal modo que há possibilidades de generalização em situações semelhantes (ex. sucção);

2) a indiferenciação entre sujeito e objeto, o que equivale a afirmar uma fusão completa entre interno e externo, de maneira a não se poder falar neste momento de um “sujeito consciente de si mesmo nem de objetos construídos como tal (do ponto de vista do sujeito)” (cf. Piaget, 1970: 12);

3) centralização sobre o próprio corpo, de tal modo que para o recém-nascido só existem as suas próprias sensações.

A coordenação gradual dos esquemas de ação, graças à interação sujeito-objeto, permite uma descentralização progressiva de maneira a que a criança entre os 18 e 24 meses chega a se situar como um objeto entre tantos outros, inserido num universo espaço-temporal e causal sobre o qual pode agir com eficácia.

Piaget supõe uma solidariedade na construção das categorias de objeto, espaço, tempo e causalidade. Assim, este primeiro patamar, que é a inteligência sensório-motora, apresenta características peculiares no que diz respeito às categorias citadas.

O universo é composto de objetos que mantêm sua substancialidade e esta característica garante sua existência independentemente de seu desaparecimento do campo perceptual. A constância do objeto constitui o “primeiro invariante” (cf. Piaget, 1967) da inteligência sensório-motora. Graças a ele, o sujeito será agora capaz de diferenciar as mudanças de estado sem retorno possível das mudanças de posição ou deslocamentos marcados pela reversibilidade (cf. Piaget, 1967). Os deslocamentos dos objetos e do próprio corpo, agora distintos, se organizam então numa estrutura prática de grupo.

A organização das posições e dos deslocamentos no espaço acarretam, segundo Piaget, a constituição de séries temporais objetivas, pois próprio dos deslocamentos é proceder passo a passo, numa seqüência temporal. Assim como existe, a este nível, a organização apenas do espaço próximo, o tempo se limita às percepções atuais, às recordações práticas ligadas à ação realizada e às antecipações relativas à ação em curso ou imediatamente posterior. Na sexta

etapa do período sensório-motor, fase de transição para o período pré-operatório, a criança será capaz de evocar situações desvinculadas da percepção direta. Isso não implica, porém, em que essas recordações sejam corretamente seriadas ou em que a avaliação das durações seja correta.

O esquema do objeto permanente e a construção do grupo prático dos deslocamentos não devem ser vistos sem referência a uma estruturação da causalidade. Esta categoria corresponde à ação dos objetos entre si, assim como a sua resistência ou “submissão” às ações do sujeito.

Ao nível sensório-motor, o sujeito já é capaz de reconhecer causas desvinculadas de sua própria ação e sua atividade mostra, dentro das relações de causa e efeito, o reconhecimento da necessidade de um contato físico e espacial (Piaget e Inhelder, 1971). Por exemplo, na chamada conduta de suporte (12 a 18 meses), puxar o tapete para extrair para si o objeto, requer o reconhecimento da relação espacial *colocado sobre*.

É também entre 18 e 24 meses que aparece a função semiótica (imitação diferida, imagem mental, jogo simbólico, linguagem). Esta capacidade para representar objetos, situações e pessoas ausentes permitirá que a criança ultrapasse o nível da ação.

Assim, no decorrer do segundo estágio, as novas construções se situarão no nível do pensamento. Mas nesta idade o pensamento necessita ainda de um suporte ou apoio material. É o período das operações concretas, subdividido em pré-operatório e operatório (de 2 a 7 anos e de 7 a 11 anos, respectivamente). Mas, é somente durante o terceiro estágio, o das operações formais (11/12 anos em diante), que a possibilidade de raciocínio abstrato e formulação de hipóteses se vai organizar.

Após essa apresentação sucinta da visão de desenvolvimento proposta por Piaget, cabe dizer que é objetivo deste trabalho avaliar, sob alguns aspectos, os resultados da sua transposição aos estudos do desenvolvimento lingüístico e, mais especificamente, tentar apontar os equívocos que se podem originar de uma utilização menos cuidadosa de modelos psicológicos associados a modelos lingüísticos em estudos sobre aquisição de linguagem.

O primeiro ponto que nos chama a atenção na mencionada associação do modelo piagetiano com modelos ou gramáticas gerativas, tanto o modelo padrão (Chomsky, 1965), quanto a gramática de casos de Fillmore, é o seu caráter fragmentário. Referimo-nos com isso à utilização do modelo piagetiano exclusivamente para explicar as características do estágio I e, em particular, ao fato de Brown (1973), ao tratar do estágio II, como o da emergência e estabilização de morfemas ou do que ele chama de moduladores do

significado, nem sequer mencionar a possibilidade de relacioná-lo com o período pré-operatório. Referimo-nos igualmente ao fato de que, exceção feita a Hermine Sinclair (1971), psicolinguísta e colaboradora de Piaget, nenhum investigador se tenha lançado à tarefa de estudar o desenvolvimento sintático dentro do desenvolvimento cognitivo, como se enunciados — ou objetos lingüísticos — não fossem objetos sobre os quais a criança opera ou com os quais interage.

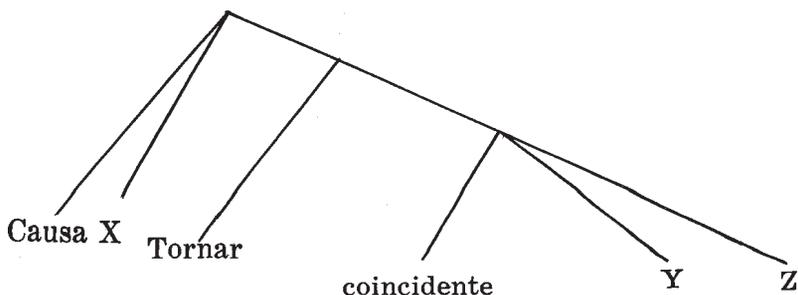
Na verdade, a crítica mais séria que se pode fazer às conclusões oferecidas pelos que utilizaram um modelo piagetiano associado a um modelo lingüístico para explicar apenas um aspecto de um estágio de desenvolvimento lingüístico é o não reconhecimento da impropriedade, ou pelo menos, dos riscos a que expunham suas conclusões.

Um ponto mais específico, e nem por isso menos importante no contexto da presente discussão, diz respeito às lacunas que podem ser observadas no tratamento dado pelos chamados cognitivistas à relação entre os conceitos sensório-motores e os significados fundamentais do estágio I, isto é, às operações de referência e às relações semânticas básicas. Nossa crítica se dirige particularmente ao fato de tanto Brown quanto Bloom terem deixado de lado, ao proporem e discutirem tal relação, os conceitos de causalidade e tempo, indissociáveis, para Piaget, dos de objeto e espaço no período sensório-motor. E as dúvidas que essas lacunas provocam podem ser assim formuladas: partindo do pressuposto de que as estruturas lingüísticas refletem ou são determinadas pelo desenvolvimento cognitivo, como se manifestam lingüisticamente no estágio I esses conceitos? Ou ainda: é possível admitir a possibilidade de que apenas parte dos conceitos que a criança parece manipular ao nível da ação sejam mapeados em categorias lingüísticas? Se é esse o caso, como explicá-lo ou como deveria ser reformulada a relação entre desenvolvimento lingüístico e desenvolvimento cognitivo?

A importância dessas questões e os equívocos que acarreta e ignorá-las se tornará mais claro ao se tentar pôr em relação o conceito de causalidade e as estruturas e categorias lingüísticas que aparentemente se manifestam no estágio I.

Para Piaget, como ficou dito acima, a criança manipula, ao nível da ação, os conceitos de causalidade física e de causalidade psicológica, a segunda definida pela intencionalidade vinculada à ação. Apesar de não terem abordado diretamente o que poderíamos chamar de categorias causais, parece implícita na definição que tanto Brown (1973: 193), como Bloom (1973: 121) dão à categoria Agente o vínculo desta com o conceito de causalidade. Já Edwards (1973), em seu trabalho sobre inteligência sensório-motora e relações semânticas nas primeiras gramáticas da criança, não só correlaciona causalidade psicológica com a categoria Agente, como vê o conceito de causalidade física mapeado pelo caso Instru-

mento, dentro de uma gramática de casos do tipo proposto por Fillmore. Parece-nos também explícito o vínculo Causalidade-Agentividade nos trabalhos sobre a aquisição do italiano de Antinucci e Parisi (1973 e outros), os quais postulam a presença de um predicado *Causa* nas estruturas semânticas subjacentes a enunciados com verbos transitivos até mesmo no período holofrástico. O enunciado *da* de um de seus sujeitos (Cláudia: 1;3 a 1;51 tem, por exemplo, seu componente proposicional analisado como:



em que X é o argumento do predicado *Causa*, representando, portanto, o agente de *da*.

Aparece, pois, implícita ou explícita na literatura recente sobre o estágio I, a idéia de que o conceito de causalidade é mapeado pela categoria Agente ou pela relação *NP, S*, a qual representa configuracionalmente essa categoria. Isso equivale a dizer que uma estrutura causativa subjaz a todas as instanciações de *N+V, V+N, N+N* (cf. a lista de relações semânticas básicas mencionadas acima), já que não é nunca mencionada a distinção entre *transitivos causativos*, do tipo *dar, pôr, quebrar*, dos *não-causativos*, como *ler* (cf. Anderson, 1969).

A nosso ver, a validade dessa interpretação e, conseqüentemente, de qualquer relação que se possa estabelecer a partir dela com o que propõe Piaget como causalidade no período sensório-motor, está condicionada às soluções que possam vir a ser dadas aos problemas que ela suscita, tendo em vista outros fatos do desenvolvimento linguístico no que se refere à causalidade.

Um deles tem a ver com o fenômeno conhecido, embora não pesquisado, de enunciados complexos com o conectivo *porque* só emergirem e adquirirem uma certa consistência de uso e propriedade por volta dos quatro anos. Como distinguir a causalidade manifestada por essas estruturas daquela que é proposta como subjacente às ocorrências de verbos transitivos na fase sintática inicial por volta dos dois anos? Parece viável a consideração de que um dos pré-requisitos da emergência do *porque* causal é a

aquisição prévia pela criança da capacidade de exprimir num enunciado complexo relações entre proposições, capacidade esta que, por sua vez, parece estar ligada à sua capacidade de ordenar eventos no eixo temporal.

É interessante mencionar um fenômeno do desenvolvimento linguístico que precede o uso do *porque* causal e parece dever ser visto à luz do pré-requisito acima indicado. Trata-se da emergência, por volta dos dois anos e meio, do *por quê* interrogativo, com função de operador do discurso, através do qual a criança requisita de seu interlocutor uma resposta dentro do tópico dos enunciados anteriores e do qual uma indagação de causalidade parece estar ausente.

Exemplos característicos desse comportamento é uma das seqüências de *por quês* encontrados em um dos sujeitos de Lemos (1975) no período de 2;2 e 2;4:

(Brincando com jogo de encaixe no feitiço de relógio.

M. põe de lado uma pela sobressalente)

puquê tilô isso?

M: Porque não precisa mais.

puquê picisa mais? (sic)

M: Você já pôs o outro.

puquê pôs oto?

M: Porque tinha dois.

puquê tinha dois?

M: Porque veio assim. A fábrica fez dois. Vai tirar as pecinhas do relógio?

(Fernando: sessão XVII, idade: 2; 4.5).

Poder-se-ia, contudo, explicar o fato de a emergência do *porque* causal ser bastante posterior à de estruturas interpretáveis como expressão da relação semântica de Agentividade, com base na maior complexidade — tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista cognitivo — do primeiro relativamente à natureza das entidades às quais é atribuído um vínculo causal. Tal consideração equivaleria à interpretação de *porque* como manifestação superficial do predicado *Causa* quando seus argumentos são constituídos por proposições ou correlatos lógico-linguísticos de situações, isto é, de entidades de segunda ordem². Já a noção de causalidade

(2) Cf. Lyons 1968: 8.1.10 a respeito da distinção entre entidades de primeira e de segunda ordem e de sua relevância na explicação da aceitabilidade ou não de sentenças com predicação locativa espacial e temporal.

implícita da relação semântica de Agentividade teria como argumento uma *FN* com traço +*Animado*, cujo *denotatum* é uma entidade de primeira ordem, isto é, refere-se ao instigador ou iniciador da ação que resulta em mudança de estado ou localização de um objeto.

Tal argumento assenta numa visão de complexidade cumulativa que implica em que a criança manipule, primeiramente, relações entre entidades dentro de uma situação ou evento isolado, e só posteriormente seja capaz de estabelecer relações entre eventos ou situações, os quais, resultam, por sua vez, da interação entre essas entidades, isto é, pessoas e coisas. Sua validação acarretaria a revisão da proposta de McCawley (1971) e Fillmore (1971), que derivam estruturas do tipo "John Killed Harry", de *John Do Cause Harry Become Not Alive* e 'John by doing something caused Harry to die', respectivamente, em que a causalidade é vista sempre como uma relação entre uma situação-causa e uma situação-efeito, e não uma relação entre um ser animado e uma situação-efeito.

Foi Melissa Bowerman (1974a) quem, em primeiro lugar, chamou a atenção para o problema de descrever os enunciados do estágio I utilizando a categoria semântica Agente. Com base nos dados de sua filha Christy, Bowerman levantou a hipótese de que a noção de causalidade é manifestada produtivamente em período posterior ao uso pela criança de verbos transitivos como *open*, *bring* e *give* no estágio I. Seu ponto de partida foram os *erros* sistemáticos feitos por Christy (e outras crianças) no que diz respeito a verbos causativos: de 2,6 até por volta de 3,8 Christy produziu um grande número de estruturas em que verbos, adjetivos e partículas locativas eram usadas como verbos transitivos com o sentido de *cause the event normally referred to by this word to come about* (Bowerman, 1974a: 143). Exemplos desses fenômenos na fala de Christy são: o uso de *come* por *bring* (come her = make her come), *full* por *fill* (full it up = fill it up) e *up* por *put up* (up your legs = put your legs up), os quais, segundo Bowerman, são indicativos do fato de Christy ter incorporado ao grupo de verbos do tipo *open* e *warm* — cujas formas causativas e não-causativas são idênticas — muitos outros *verbos* de seu léxico. Além disso, outros fatos do desenvolvimento lingüístico do período que precedeu essa etapa pareciam indicar que a menina estava só então tentando codificar lingüisticamente noções de causalidade: 1) a emergência de enunciados que pareciam representar a tentativa de combinar elementos de duas proposições, isto é, o *agente* e o resultado de sua ação, como *Mommy see*, interpretável, segundo Bowerman, como *Mommy pick up Christy so that Christy can see* (Bowerman, 1974a: 165); (2) o subsequente aumento da complexidade estrutural na combinação de proposições em enunciados complexos (*Mommy hold,*

too heavy: id. *ibid.*) e, finalmente, (3) a emergência de causativas perifrásticas com *make* e *get*, ao lado das primeiras manifestações superficiais de incoatividade.

Confirmação da proposta de Bowerman é apresentada por Carol Farwell (1974) que, com base no *corpus* de Joshua, levantado no período de 1;7.15 a 1;11.15 constatou quatro estágios de desenvolvimento causativo: (1) o do uso inicial dos verbos transitivos que ela e Bowerman consideram *não-analisáveis* em componentes como causa e efeito; (2) o período em que expressões de ação ou atividade do tipo *push* e *dance* ocorrem em enunciados separados, isto é, não relacionados; (3) o estágio em que a criança parece estar manipulando e/ou tentando codificar lingüisticamente as noções de incoatividade e intencionalidade e (4) o das generalizações e uso inapropriado do tipo já exemplificado por Bowerman, em que também aparecem as primeiras estruturas causativas.

Os dados acima parecem indicar que o desenvolvimento pré-causativo pode ser visto como uma aquisição gradual dos predicados abstratos postulados por McCawley (1971) como constituintes da estrutura semântica subjacente a verbos transitivos e, por isso mesmo, colocam em dúvida a validade do vínculo Agentividade-Causalidade implícito ou explícito na literatura recente sobre o estágio I. Como interpretar, porém, enunciados como *Mommy give* e *open box* ou *dá brinquedo, abi ete* e seu uso em contextos apropriados nesse período? Bowerman justifica sua opinião de que se trata de estruturas contendo verbos *não-analisáveis* dizendo:

Notice that it is not at all necessary to postulate semantic structures containing elements such as *Cause*, *Become Accessible* and *Coincide* to account for the fact that a child uses *open and give* in a referentially appropriate way with nouns representing entities which play different roles in the situation. Rather one might simply say that *give*, for example, is associated with a situation in which there is *one who gives* (e. g. *extends his hand with an object in it*), *that which is given*, and *one who receives* (e.g. *takes the object from the hand of the other*). Bowerman, 1974a: 157. (Grifo das autoras).

O conteúdo locativo direcional que Bowerman parece associar a Agente na citação acima está também presente nas interpretações que dá à mesma categoria em outro artigo. Segundo essa investigadora, assim como é viável explicar a aquisição do léxico como um processo de aquisição gradual de traços ou componentes semânticos, a versão que a criança apresenta do conceito de agente do adulto pode ser definida apenas pelo traço *that which is capable of independent movement* (Bowerman, 1974b: 203), ou, alternativamente, *that which physically interacts with an object* (204).

Essa possibilidade de interpretação, relacionável com a visão de sujeito-agente como *source of action* ou do ponto de partida de movimento-ação, da gramática nocional, parece justificada pelos seguintes fatos constatados no estágio I de Luciano, um dos sujeitos de Lemos 1975) :

(1) Predomínio de estruturas do tipo $V+N$, através das quais a criança requisita ação, em seu benefício, de seu interlocutor adulto (*imperativos*) ou anuncia a execução imediatamente posterior de um movimento-ação dela própria, com verbos caracteristicamente locativos direcionais, como *põe x, tia x, dá x, pega x, ábi x* e seus correspondentes não-imperativos *pô x, tiá x, pegá x, abí x*. Note-se que equivalentes desses verbos, sob a forma de verbos ou partículas, estão presentes no mesmo estágio de desenvolvimento em várias línguas.

(2) Emergência no mesmo período de interrogativas com *quedê/cadê* ou *on(di) tá x?* e de predicação estativa exclusivamente locativa, ao lado de expressões de posse, interpretáveis, segundo Brown (1973) mesmo o afirma, como expressões primitivas de territorialidade.

Um último contra-argumento à transposição direta da noção de causalidade do período sensório-motor na descrição estrutural de enunciados do estágio I diz respeito à chamada causalidade física que Edwards (1973) correlaciona com o caso Instrumento do modelo fillmoriano. Esta categoria, ausente dos *corpora* de aquisição do português que conhecemos (cf. Lemos, 1975; Mayrink, 1975; Simões, 1976 e Pereira, 1977) até pelo menos o período correspondente ao estágio II de Brown, é também marginal nos *corpora* de aquisição do inglês e de outras línguas. Na verdade, as frases preposicionais do tipo *com + N*, que aparecem em alguns dos *corpora* citados são, a princípio, expressões de companhia ou de contigüidade espacial.

Este fato também parece favorecer, embora indiretamente, a interpretação de que a criança codifica lingüisticamente uma noção de ação que envolve, básica ou primitivamente, uma noção de movimento que tem origem em entidades animadas. Tal hipótese levaria à proposta de uma noção de causalidade primitivamente espacial, isto é, que assentaria na ordenação de situações de natureza diversa: o movimento do animado e a localização ou estado final do objeto que são, respectivamente, o ponto de partida e o ponto final da trajetória de certos eventos.

Na verdade, a problemática que acabamos de levantar quanto à validade do vínculo Agentividade-Causalidade no que se refere às relações semânticas do estágio I, assim como as possibilidades de reinterpretá-lo como expressão de relações dinâmicas dentro do espaço perceptual imediato, não são de todo irreconciliáveis com o

modelo piagetiano. O período sensório-motor, por suas características, confina a interação Criança-Objeto numa relação eminentemente ativa. O espaço — por englobar todo o universo da relação — e os deslocamentos de seu próprio corpo e de outros objetos podem ser encarados como privilegiados nesse período do desenvolvimento. Esta apreciação é, porém, puramente qualitativa e, de maneira alguma, vem alterar o sincronismo que Piaget atribui à aquisição das categorias de objeto, espaço, causalidade e tempo.

Embora fuja aos objetivos específicos deste trabalho a discussão do problema de mapeamento do conceito de tempo do período sensório-motor nos chamados *major meanings* do estágio I, convém notar que tanto Bloom como Brown e Slobin, os primeiros a propor o isomorfismo entre categorias lingüísticas e categorias cognitivas, ignoraram completamente o problema. Os constituintes Tempo e Aspecto estão ausentes das regras de base formuladas por Bloom. Brown vê a emergência e a estabilização dos morfemas verbais como características do estágio II. Acrescente-se a isso o fato de inúmeras pesquisas longitudinais e transversais terem demonstrado que a emergência das categorias temporais é tardia e que sua aquisição é fruto de um longo processo (cf. Ferreiro, 1971; Eve Clark, 1973; Herbert Clark, 1973, e outros).

Porém, Bronckhart e Sinclair (1973) e Lemos (1975) forneceram evidência de que as flexões verbais que emergem muito antes de a criança mostrar-se capaz de ordenar eventos no eixo temporal, constituem marcadores aspectuais. Os sujeitos de Lemos ainda no estágio I usavam o futuro imediato (*vai + infinitivo*), o pretérito perfeito e o progressivo para referir-se às fases prospectiva, completa e progressiva de eventos isolados. É importante relacionar este fato do desenvolvimento lingüístico de crianças em processo de aquisição de línguas flexionais como o português e o francês, com a interpretação dada por Edwards (1973) ao tempo sensório-motor, a saber, de que a criança é capaz, nesse período de conceber situações dinâmicas ou eventos como parcelados ou divididos em uma sucessão ordenada de estados e ações. Isto equivale a definir o tempo sensório-motor como correlato da categoria lingüística de aspecto, isto é, da codificação das fases que constituem a trajetória de um evento (cf. Jessen, 1975).

Se aproximarmos o que foi acima exposto relativamente a aspecto ao caráter primariamente espacial da noção de causalidade no mesmo estágio, parece viável postular a primazia das relações espaciais nesse período. Tal primazia sugere outra possibilidade — a de utilizar o modelo localista de Anderson (1971) na descrição dos enunciados dos períodos iniciais de aquisição da linguagem.

À guisa de conclusão a um trabalho que não propõe conclusões mas aponta problemas, cabe repetir o que a própria Hermine Sinclair

diz a respeito da utilização do modelo piagetiano nos estudos de aquisição da linguagem: “que não é uma tarefa simples fazer da obra de Piaget um manual de psicolinguística para ser usado em pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem” (Sinclair, 1973:25).

Obras Citadas

- ANDERSON, J. 1969. “The case for cause: a preliminary inquiry”. *Journal of Linguistics*, 6 (99-104).
- ANDERSON, J. 1971. *The Grammar of Case*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ANTINUCCI, F. e D. Parisi. 1973. “Early language acquisition: a model and some data”. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds), *Studies of Child Language Development* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BATES, Elisabeth (a sair). *Language in Context: the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- BLOOM, Lois. 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge: Mass.: The M. I. T. Press.
- BLOOM, Lois. 1973. *One Word at a Time*. The Hague: Mouton.
- BLOUNT, B. G. 1969. “Acquisition of Language by two Children”. Tese de doutoramento. University of California at Berkeley.
- BRONCKHART, J. P., e Hermine Sinclair. 1973. “Time, Tense and Aspect” *Cognition* 2:107-130.
- BOWERMAN, Melissa. 1973. *Early Syntactic Development: a Cross-linguistic Study With Special Reference to Finnish*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BOWERMAN, Melissa. 1974a. “Learning the Structure of Causative Verbs: a Study in the Relationship of Cognitive, Semantic and Syntactic Development”. *Papers and Reports on Child Language Development* 8:142-178.
- BOWERMAN, Melissa. 1974b. “Development of Concepts Underlying Language”. In R. L. Schiefelbusch and L. L. Lloyd (eds). *Language Perspectives — Acquisition, Retardation and Intervention*. Baltimore: University Park Press.
- BROWN, Roger, 1973. *A First Language: the Early Stages*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- CARTER, Anne L. 1975. “The Transformation of Sensorymotor Morphemes into Words: a Case Study of the Development of ‘mone’ and ‘mine’”. *Journal Child Language* 2:233-250.
- CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press.
- CLARK, Eve V. 1973. “What’s in a word? On the Child’s Acquisition of Semantics in his First Language”. In T. E. Moore (eds), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- CLARK, Herbert. 1973. “Space, Time, Semantics and the Child”. In T. E. Moore (eds), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- EDWARDS, D. 1973. “Sensory-motor Intelligence and Semantic Relations in Early Child Grammar”. *Cognition* 2(4):395-434.

- FARWELL, Carol. 1974. "Aspects of Early Verb Semantics". *Papers and Reports on Child Language Development* 9:48-58.
- FERREIRO, Emilia. 1971. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- FILLMORE, C. J. 1968. "The case for case". In E. Bach e R. T. Harms (eds), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JESSEN, Marylin. 1975. "Preliminaries to a Theory of Temporal Journeys". *Edinburgh Working Papers in Linguistics* 2:109-126.
- KERNAN, K. T. 1969. "The Acquisition of Language by Samoan Children. Tese de doutoramento, University of California at Berkeley.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. 1975. The Use of *ser* and *estar* with Particular Reference to Child Language Acquisition in Brazilian Portuguese. Tese de doutoramento, Universidade de Edimburgo.
- LYONS, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press.
- MAYRINK, M. Laura. 1975. Um estudo do período inicial da aquisição do português. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- MCCAWLEY, J. D. 1968. "Lexical Insertion in a Transformational Grammar without Deep Structure". *Papers from the 4th. Meeting, Chicago Linguistic Society* 71-80.
- MCCAWLEY, J. D. 1971. "Prelexical Syntax". In R. J. O'Brien (ed), *Monograph Series on Language and Linguistics*, 22nd. Annual Round Table. Washington, D. C. Georgetown University Press.
- MCNEIL, David. 1974. "Semiotic Extension". Comunicação apresentada no Loyona Symposium on Cognition, Chicago.
- PEREIRA, M. Cristina. 1977. "Aspectos Semânticos na Aquisição de Preposições por Criança Brasileira". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIAGET, J. 1967. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- PIAGET, J. 1970. *L'Épistémologie Génétique*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. e Barbel Inhelder. 1971. *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- SCHLESINGER, I. M. 1971. "Production of Utterances and Language Acquisition". In D. I. Slobin (ed), *The Ontogenesis of Grammar*. New York: Academic Press.
- SIMÕES, M. Cecília P. 1976. Aspectos da Gramática do Português aos Dois Anos. Tese de mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- SINCLAIR, Hermine. 1971. "Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax". In Renira Huxley e Elisabeth Ingram (eds), *Language Acquisition Models and Methods*. New York: Academic Press.
- SINCLAIR, Hermine. 1973. "Language Acquisition and Cognitive Development". In T. E. Moore (ed), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- SLOBIN, Dan I. 1973. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar". In C. A. Ferguson e D. I. Slobin (eds), *Studies of Child Language, Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.