

A SINTAXE NO ESPELHO¹

Cláudia T.G. de Leros (UNICAMP)

"Ainda além deve ir essa alma:
trair-se e parir-se num único movimento:
fazer do espelho a lâmpada"

W.B. Yeats

De vez em quando pode ser útil suspender a familiaridade das palavras ou expressões irremediavelmente presentes no cotidiano e deixar-se tomar pela perplexidade que essa suspensão instaura. No cotidiano da minha pesquisa e atividade acadêmica, "aquisição de linguagem" é termo irremediável: diante dela, pois, é que farei esse exercício de suspensão e perplexidade.

A estranheza brota imediata da palavra "aquisição". Por ela se configura uma situação e um movimento: o de alguém que, privado de algo situado fora de si mesmo, dele se apropria como de um objeto que (lhe) é alheio. Então, quando se fala em aquisição de linguagem, o que se supõe é um sujeito já constituído, capaz até de localizar esse objeto - a linguagem -, de reconhecê-lo como tal e dele se apossar? Então, quando se fala em aquisição de linguagem, o que se supõe é que esse objeto - a linguagem - existe assim fora desse sujeito e independente dele? Talvez seja por isso que se diga do afásico que ele a perdeu e da criança que ela ainda não a adquiriu.

No interior dessa mesma zona metafórica do comércio com suas perdas e ganhos, poder-se-ia ainda perguntar para que serve esse objeto - a linguagem -, ou que acessório é ele dessa subjetividade em que não é integrado, nem para constitui-la nem para ser por ela constituído.

A essa altura, a familiaridade com a expressão "aquisição de linguagem" e com a literatura a que ela se refere, pode voltar à tona e afastar a perplexidade como exercício inútil de digressão. Afinal, nesses quase trinta anos de história oficial, essa literatura tem chamado de desenvolvimento lingüístico à seqüência de mudanças no comportamento lingüístico da própria criança, nada tendo a ver esse percurso com a metáfora que dá nome à área.

Não é difícil responder a essa objeção: basta lerbrar as conseqüências da metáfora, ou da concepção de linguagem que a consagrou, na descrição categorial

das mudanças e no estabelecimento de estágios de desenvolvimento lingüístico.² Em ambos a noção de mudança qualitativa é obscurecida por uma categorização que impede a formulação de questões como: como se operam essas mudanças? De que natureza são a criança e a linguagem?

Coube-me como terra desta exposição a relação entre processos dialógicos e a emergência de estruturas sintáticas. Contemplar a possibilidade dessa relação representa, sem dúvida, uma tentativa de responder às questões acima. Refletir sobre ela me permitirá mostrar como a metáfora "aquisição de linguagem" exprime a postura da psicolinguística vigente e quanto de perplexidade é necessário para escapar à literalidade que ela acabou por impor.

1. A SINTAXE

Nunca é demais repetir que o eixo dos debates entre racionalistas e não-racionalistas que atuam na área tem sido a sintaxe. Em nome dela é que se tem defendido a especificidade do conhecimento lingüístico e, desse modo, determinado as relações entre a psicologia e a lingüística, no interior da chamada psicolinguística, em favor, muitas vezes, da segunda.³

Foi, com efeito, uma particular formulação da sintaxe como componente gerativo da gramática, o evento desencadeador da pesquisa científica sobre o fenômeno de aquisição de linguagem.

Concebida como um espaço abstrato onde se organizam as relações entre som e sentido ou as formas possíveis que assumem essas relações, a sintaxe se tornou, por assim dizer, a solução de uma contradição. Ou melhor: uma espécie de geometria que permitiria conciliar a natureza discreta com que se apresentam os objetos lingüísticos e a natureza não-discreta ou contínua dos universos que põem em relação: o som em sua materialidade e os estados de coisa no mundo em que o próprio som se dá em sua materialidade.

Não é, portanto, surpreendente que dessa concepção da gramática se tenha extraído como consequência a impossibilidade lógica da criança ou do organismo humano ter acesso a objetos lingüísticos sem dispor, para isso, de uma dotação biológica específica.

A metáfora "aquisição de linguagem" se configura assim com maior coerência: o objeto de que a criança deve tomar posse ganha nitidez. Definidas suas propriedades formais ou os princípios que governam a estruturação de elementos percebidos como discretos em diferentes níveis, definem-se também as propriedades do organismo enquanto condições necessárias para essa tomada de posse.

O esforço por compreender o desenvolvimento da linguagem fica desse modo restrito à descrição dos gestos da criança em direção à língua de sua comunidade enquanto objeto particular que ela é, de antetão, capaz de localizar e reconhecer como tal.

Na literatura sobre aquisição de linguagem, a recusa dessa posição conhecida como inatista não tem passado pela refutação de seu argumento principal: o da impossibilidade lógica de acesso ao input (a olho nu ou "a ouvido nu"). Isso, de fato, exigiria a formulação de uma proposta efetivamente alternativa à posição gerativista no que se refere à natureza da linguagem, colocando em questão seu próprio estatuto de objeto. Ou, tomando o ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, inverter a direção da argumentação, isto é, definir a linguagem a partir das condições que a natureza do organismo aprendiz impõe a ela.⁴

As tentativas dessa refutação da impossibilidade lógica têm, na verdade, origem nas questões empíricas levantadas a partir de fenômenos do desenvolvimento linguístico. Dentre esses fenômenos, têm sido privilegiados como dados os que apresentam o processo de aquisição de linguagem como uma sucessão de tomadas de posse parciais da linguagem enquanto objeto já constituído e externo ao sujeito já constituído.

É essa tomada de posse através de gestos sucessivos de aproximação e apreensão, em oposição à posse instantânea ou imediata implicada aparentemente pela proposta de uma dotação biológica específica, que tem funcionado como fonte de contra-argumentação empírica. Embora nunca tenha sido explicitamente formulada, é essa a questão empírica da qual erram hipóteses sobre outras possibilidades de acesso ao objeto.

Já que a sucessão temporal de tomadas de posse parciais é interpretável como uma ordenação, não foi difícil assimilar a essa temporalidade a ordenação dos objetos parciais adquiridos, segundo graus de complexidade crescente.

Os critérios de complexidade adotados é que distinguem investigadores e tendências. Dos mais ingênuos aos mais sofisticados, esses critérios visam a uma descrição do desenvolvimento que assegure vias de acesso à sintaxe dentro dos limites da teoria de aprendizagem.

Parte-se de um fato considerado empiricamente indiscutível: a criança inicia sua produção linguística só por volta de um ano e com enunciados de um vocábulo, passando depois a enunciá-los de dois e três elementos. Ao sucessivamente maior número de elementos vão correspondendo graus mais altos de complexidade estrutural e categorial. Assim, as cadeias descritas como seqüências de nome e verbo, por exemplo, suceder as que apresentariam como constituintes frases nominais complexas, frases verbais de tipo diverso, e assim por diante.

A um critério de complexidade meramente quantitativo se substituem ou associam critérios qualitativos, isto é, que dizem respeito às categorias em que se enquadrar os vocábulos e às estruturas sintáticas que os enunciados parecem exibir. É evidente a dificuldade que acarreta a descrição dos primeiros enunciados como manifestação de estruturas sintáticas. Além de ser impossível utilizar critérios tradicionais de distribuição a um pequeno corpus de enunciados de extensão reduzida, quem se arriscasse a fazê-lo estaria oferecendo evidência empírica de aquisição instantânea, implicação da posição inatista.⁵

A saída mais simples parece ter sido descrever o período inicial como o de domínio de categorias semânticas ou, em outras palavras, como o momento de torada de posse da face semântica do objeto.

Essa solução favorecida pela sua compatibilidade com as várias propostas teóricas da linguística que defendiam o componente semântico como gerativo, provoca não só o abandono de critérios quantitativos quanto à interpretação dos graus de complexidade como correspondentes à graus de naturalidade. A saber: já que a criança está no mundo e estando no mundo enquanto sujeito constituído tem acesso direto a ele, a seus objetos e eventos, nada mais simples que definir a complexidade do objeto linguístico a partir do grau de transparência com que o mundo está neles refletido. Exemplos disso são as várias propostas sobre a naturalidade das seqüências Agente-Ação-Objeto, consideradas como vias de acesso à estrutura MNV, isto é, a uma estrutura de base.⁶

Uma semântica mais a mão e, portanto, menos complexa como via de acesso à sintaxe não representa alteração substancial à versão inatista da metáfora: a suposição de um tal conhecimento prévio sobre o mundo implica a percepção categorial dele, isto é, de objetos e eventos, entre os quais não se pode deixar de incluir os sons da fala, enquanto objeto e evento. Como explicar esse nível de percepção categorial sem atribuí-lo aos estados iniciais do organismo? Como justificar análises parciais do objeto por um organismo assim definido?

Nem mesmo a introdução da hipótese piagetiana de desenvolvimento para explicar a construção dessa capacidade de categorização é suficiente para responder a essas questões. Entre outras razões que não cabe discutir aqui, dela a linguagem está excluída quer como objeto quer como atividade.

2. O DIÁLOGO

Nesta reflexão sobre a metáfora que percorre toda uma área de investigação sobre a linguagem, tenho chamado a atenção para o que essa metáfora supõe sobre a natureza dos atos da criança em direção ao objeto-linguagem.

Assim, ao referir-me a eles, corecei por estender os limites da metáfora, designando-os como gesto de apreensão do objeto. Recuei, em seguida, incluindo-os entre os atos de percepção categorial implicados, embora não explicados, pelas propostas alternativas à inatista.

Avanço e recuo servirão ao meu objetivo de apontar para o espaço que separa a criança dos objetos linguísticos nessas propostas. Enfim, para a exterioridade desses objetos, concebidos para a contemplação, observação, percepção e análise.

Tal exterioridade é confirmada pelo papel crucial que a noção de input linguístico tem nas teorias de aquisição de linguagem. Definido como fala a que a criança é exposta, o termo input, emprestado da ciência da computação imprime uma direção à relação entre a criança e o objeto contrária (ou complementar?) à que lhe é

conferida pelo termo aquisição. Ao invés de gestos/atos da criança em direção ao objeto, tem-se o objeto, concebido como dados linguísticos primários fornecidos à criança-processador.

Esta segunda metáfora introduzida pelo termo input não fica restrita aos modelos cognitivistas - gerativistas ou não - em que teve origem e com os quais é coerente. Sua adoção por outras linhas de investigação parece relacionada às questões empíricas que levanta.

Convém lembrar aqui que, ao argumento da impossibilidade lógica, derivado da natureza abstrata dos princípios que governam a forma das estruturas possíveis, o próprio Chomsky (1965) acrescenta uma espécie de corolário empírico.

As estruturas efetivamente realizadas que se oferecem à criança como input, além de representarem necessariamente apenas um sub-conjunto do possível, se apresentam de forma precária. Sua precariedade é remetida a falhas de atenção de memória que explicam truncamentos, reformulações, falsos começos.

É assim que o input passa a ser questão empírica e motiva uma discussão sobre a qualidade dos objetos linguísticos oferecidos à criança para análise.

Apesar da distância que existe entre a noção de input e a noção de diálogo, é o problema levantado pela primeira que dirige a atenção que se passa a dar à segunda. À seqüência de objetos linguísticos produzidos pela criança se acrescentam ou se associam os dados linguísticos apresentados à criança. Entra em cena seu provedor, isto é, o adulto e, particularmente, a mãe, como interlocutora privilegiada.

Em que sentido se altera a metáfora inicial com esse novo recorte empírico?

Ainda que os dados obtidos sobre a fala adulta dirigida à criança autorizem uma descrição do input que se opõe, em vários sentidos, ao adendo empírico do argumento de Chomsky, nada se altera na metáfora e das condições que ela impõe à explicação sobre o acesso ao objeto. O fato do adulto apresentar à criança objetos simplificados e de, aparentemente, inibir sua estrutura ou a fronteira de seus constituintes, favorecendo aproximações parciais, não elimina a exterioridade do objeto nem a exigência de uma capacidade prévia de análise.

Nem mesmo a adoção de posições teóricas mais compatíveis com o diálogo enquanto unidade de análise modifica essa situação.⁷ A assunção de perspectivas quer pragmáticas quer funcionalistas serviram apenas para acrescentar um degrau no percurso de acesso ao objeto. Tanto a apreensão da estrutura comunicativa de diálogo quanto da função / força ilocucional dos enunciados nele produzidos são apresentados como via de acesso à semântica e à sintaxe. Quanto ao adulto, sua função se reduz ao de apresentador do objeto, ou de demonstrador de sua utilidade.

A essa altura, talvez caiba observar que a adoção de perspectivas teóricas da linguística, por mais útil que isso possa ter sido, representa a projeção, pelo psicolinguista, da atividade do linguista - de seu diálogo com o objeto - sobre o diálogo da criança com o outro e sobre sua atividade linguística nesse diálogo. Por essas e por outras coisas é que se pode dizer que a atividade metalinguística como

condição para a atividade linguística (ou para a possibilidade dela) está no cerne da metáfora.

3. O ESPELHO

Para escapar à metáfora e às suas consequências representadas pelo argumento da impossibilidade lógica de Chomsky, não basta, portanto, recorrer ao diálogo enquanto recorte empírico nem à comunicação enquanto processo, que nele se dá. Em vez disso, seria necessário recuperá-lo enquanto interação e na sua oralidade.

O que entendo por recuperar a oralidade do diálogo tem a ver com o papel da escrita na concepção da linguagem enquanto objeto que pode se dar à percepção por si só, ou isolado da atividade que o produz. Como já tem sido dito, essa concepção transborda da escrita para a oralidade, determinando a percepção das formas que ela assume na atividade dialógica. Recuperar a oralidade seria, então, para o investigador, atender aos aspectos dessa oralidade ocultados pela dominância do objeto-escrito na reflexão sobre a linguagem. A saber, atender ao próprio ato de dar forma ao som em sua materialidade e à tensão entre o 'contínuo' e o discreto que existe nessa materialização.⁸

Se recuperar a oralidade nos põe diante de formas cujos contornos não são tão definidos como da palavra-objeto da escrita, algo semelhante no que diz respeito à estrutura sintática vem à tona quando se tenta recuperar o diálogo enquanto inter-ação ou atividade conjugada.

No diálogo adulto-criança é apenas mais transparente essa atividade inter-subjectiva (ou trans-subjectiva?) pela qual é regulada a produção de significação ou as formas sob as quais ela se dá enquanto tensão entre linguagem e mundo.

Os turnos de cada participante exibem relações de interdependência que descrevi em trabalhos anteriores, atribuindo-lhes o estatuto de processos constitutivos do diálogo enquanto matriz de significação. A eles chamei de especularidade, complementariedade e reciprocidade, por razões que podem ser expostas a partir do exemplo que se segue:

- (1) A criança está brincando no chão e a mãe, em adiantado estado de gravidez, está sentada no sofá.

Cr: ivanta (choramingando)

M: Levanta do sofá?

Cr: livanta do sofá

M: E o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?

Cr: Ai!

M: O que é que eu vou fazer? Fala pra mim o que que eu vou fazer que aí eu levanto. Fala pra mim o que é que é pra fazer.

Cr: É pra fazê levanta

M: É pra fazer levanta?

(F - 1;9.28)

A construção pela criança da expressão "é prá fazê levanta", apesar de ser apenas um momento de uma história que começa antes de seu nascimento, ilustra o papel dos três processos.

Os contornos da forma ivanta/livanta/levanta emergem de um processo de "imitação recíproca" através do qual a mãe oferece sua atividade como espelho para a criança e para si própria enquanto intérprete e interlocutora. É esse mesmo processo de especularidade que está intrinsecado na complementariedade prosódica e imediata de livanta do sofá e no processo não imediato e talvez mais complexo de acoplamento que resulta no enunciado é prá fazê levanta, também espelhado pela mãe.

Quanto à reciprocidade, é ele o processo que responde pela própria instanciamento do diálogo, papel que a criança assume, colocando a mãe na posição que antes lhe era exclusiva: a de produzir algo interpretável como resposta segundo uma perspectiva instaurada pelo Outro.

A descrição acima apenas aponta para alguns aspectos do que se passa entre mãe e criança em um fragmento de diálogo. Muitos outros, em que estão envolvidas as várias fases da atividade e dos objetos linguísticos, mereceriam discussão.

Contudo, sendo a emergência de estruturas sintáticas um dos pólos da relação sobre a qual me coube discorrer, é em alguns de seus aspectos que me deterei.

Acoplamento como o exemplificado no diálogo acima podem ser vistos como a origem de arcabouços ou esquemas sintáticos, a partir da segmentação de elementos das partes (turnos? vozes?) acopladas, antes utilizadas como procedimentos não-analisados. Arcabouços como, suponhamos, "É pra fazê X", não só comparecem desde as primeiras instanciações de complementariedade intra-turnos como permitem a incorporação ou extração, via especularidade, de fragmentos mais extensos da fala adulta.

Do processo de análise que transforma esses fragmentos em esquemas sintáticos de mais de uma variável, como seria "É pra + y + x", é solidário um processo de síntese ou de procura de coesão entre constituintes através de recursos que vão se somar à força coesiva da prosódia.⁹

Enunciados em que rima ou aliteração funcionar como mecanismo coesivo ou de concordância cujo escopo é todo o enunciado ou parte dele são encontrados em dados de crianças de comunidades linguísticas diversas, por volta de dois anos e meio. Exemplos como:

(2) Tinha hominho no jardimho.

(N. 2;7)

atestam esse fenômeno.

É também nesse período que se pode falar sobre a presença de esquemas

abstratos, cujas posições são preenchidas, por assim dizer, com indícios da experiência de tensão entre linguagem e estados de coisas no mundo. De que outra maneira se poderia interpretar o enunciado:

(3) A Cuca fez a Ana Renata.
(M. 2;6)

produzido por Michel aos dois anos e meio?

Para que se possa vislumbra a complexidade dessa tentativa da criança de dar forma a uma situação vivida e a uma possível alteração de seu sistema de expectativas sobre as pessoas e suas relações, é preciso que eu relate os episódios sucessivos que estão encapsulados em (3).

Michel vê entrar em casa um rapazinho que não conhece. Pergunta a mim, sua madrinha, a quem chama de Cuca: "Quem é?" Respondo, levando em conta o seu conhecimento das pessoas amigas da família: "É o irmão da Renata". Sua reação imediata é dizer ao irmão da Renata: "A Titita num tá".

Sendo a Renata uma amiga da Titita, as expectativas de Michel sobre essa relação se estendem ao rapaz, fazendo-o supor que a visita só poderia ser para a Titita.

Conhecendo o motivo que trouxe o rapaz a minha casa, digo para Michel: "Ele não veio para ver a Titita: Ele veio para ter aula com a Ana".

Bem mais tarde, quando a Titita chega em casa, Michel corre para ela, ansioso por contar a grande surpresa do dia: "A Cuca fez a Ana Renata".

O que se depreende desse enunciado? Sou eu o responsável por uma relação entre a Ana e a Renata que ele não supunha existir? É a minha fala que instaura novas relações entre pessoas, violando suas expectativas, e, levando-o assim a fazer saber imediatamente à pessoa excluída sobre essa nova relação?

Qualquer que seja a interpretação desse enunciado-relato (denúncia?), o que ele parece mostrar é o uso de um esquema causativo para encapsular a experiência de episódios dialógicos que correspondem a diferentes recortes de situações. Como, então, isolar desse esquema apenas sua fase sintática, deixando de lado a complexidade pragmática e semântica que determinam sua insólita instanciação?

O percurso brevemente apresentado acima, que vai dos processos dialógicos aos de análise e síntese de objetos linguísticos, culminando na formação de esquemas mais abstratos, fala por si próprio a favor da substituição da metáfora da aquisição pela metáfora da construção.

Contudo, quase nada do que foi descrito ou apenas mencionado está isento de ser tomado como argumento em favor de uma hipótese associacionista, a qual supõe um sujeito constituído, capaz de incorporar e associar os comportamentos linguísticos do adulto a seu próprio comportamento.

É ainda o processo de especularidade e seu estatuto enquanto fundamento dos outros dois processos que coloca obstáculos a uma tal interpretação.

Muito antes do momento em que a criança participa efetivamente do diálogo com o adulto, esse é o processo pelo qual a mãe recorta segmentos do fluxo comportamental do bebê. É a esse recorte que ganha visibilidade no espelho que sua atividade constitui que a mãe atribui sentido, um sentido de que ela própria necessita para fazer sentido enquanto mãe.

Para estabelecer o vínculo que permite compreender a função desse processo na constituição da criança enquanto sujeito capaz de espelhar, recortar e dar sentido ao comportamento do Outro e, portanto, de si próprio, é preciso voltar mais atrás no que diz respeito à criança enquanto organismo que se manifesta em um fluxo comportamental.

Para isso não se pode deixar de recorrer aos psicólogos que, por volta do início do século, se preocuparam com a gênese do sujeito epistêmico a partir de um organismo em estado de fusão ou indiferenciação, isto é, incapaz de perceber-se a si próprio e ao mundo, de que participa enquanto organismo, como entidades isoláveis. Refiro-me principalmente a Baldwin (1895), cujas idéias foram retomadas por Piaget (1945) e por outros autores que defenderam uma visão construtivista, em vários sentidos oposta à dele.

É nesse período da história da psicologia do desenvolvimento que a noção de fusão/indiferenciação se explicita em termos da atividade motora e da atividade de perceptiva da criança enquanto polos¹⁰ interno e externo de seu estar no mundo.

Assim, pelo mecanismo chamado de reação circular, concebe-se o bebê como encerrado na circularidade em que se sucedem seu movimento e a percepção que dele decorre e que, por sua vez, desencadeia outro movimento que a conserva ou reinstaura.

Nas possibilidades de romper esse circuito é que, portanto, residem as possibilidades de subjetivação e objetivação, ou de fazer emergir do continuum experiencial entidades concebidas como objetos discretos. Nesse sentido, romper o circuito equivaleria a fazer da atividade sensorial uma via de acesso ao que está fora de si ou ao produto do movimento do organismo concebido como fora de si. A atividade motora, que passa a ser concebível como isolada da atividade sensorial, corresponderia uma fase interna, ou melhor, a via de acesso a si mesmo como fonte do movimento.

Não é absurdo pensar que a ruptura desse círculo e os primórdios da diferenciação de si e do mundo se dêem através do Outro, que, espelhando o comportamento da criança, a ponha diante de uma outra fonte de atividade motora e de alimento para sua atividade sensorial.

No espelho do Outro, conviver dialeticamente a fusão e a diferenciação, como Wallon (1942) fez muita questão de ressaltar. Mele é possível, através do que é percebido como semelhante dar conta do que é, na origem do movimento, diferente. Ou, em outras palavras, subjetivar-se, objetivando-se no Outro. A meu ver, o próprio alargamento do que Mead (1934) chamou de gestos vocais e suas transformações qualitativas na direção da linguagem se dá nesse processo de espelhamento. Solidário a ele é, portanto, a possibilidade de isolar os sons da fala da materialidade que os revertéria ao mundo físico de que participa para alçá-lo a objeto discretizável e simbóli-

co.

Se é verdade que as transformações qualitativas do organismo são concebíveis como graus sucessivos de possibilidades de categorização do "continuum" experimental, entre os objetos que se constituem nessa atividade estão tanto a linguagem quanto a sua geometria.

É isso que me leva ao atrevimento de tentar ver a sintaxe no espelho.

NOTAS:

1. Este texto é uma versão pouco alterada do que foi preparado para a aula que dei, a 1 de abril de 1986, como prova didática do concurso público de provimento do cargo do Professor Titular, na Área de Aquisição de Linguagem do Departamento de Linguística, IEL, UNICAMP. Daí o tom do texto e a advertência ao leitor para que, ao lê-lo, o ouça.
2. Para uma discussão sobre relativos a esse tipo de descrição, ver de Leros (1982).
3. Em Maia (1985) são apresentadas e discutidas as origens e as consequências dessas relações entre as duas disciplinas em uma área considerada interdisciplinar.
4. Em Wallon (1942), encontram-se, a meu ver, hipóteses sobre a linguagem construídas a partir dessa direção argumentativa.
5. Poucos autores ou estudiosos da aquisição de linguagem perceberam esse risco e muitos embarcaram em empreendimentos dessa natureza sem se dar conta de seu custo teórico. Ver, por exemplo, Bloom (1970).
6. Para uma crítica dessas propostas, ver Borges Neto (1985).
7. Para uma discussão mais detalhada dessa questão, ver de Leros (no prelo).
8. Em Maia (1986), essa perspectiva é defendida e explorada de forma a assegurar novas possibilidades de entendimento de como o som toma forma e faz sentido.
9. Para melhor compreensão das relações entre pragmática, semântica e sintaxe na construção de esquemas causativos pela criança, ver Figueira (1985).
10. Para o entendimento da noção de pólo, no sentido de dominância de direção da atividade epistêmica, ver de Castro Campos (1985).

BIBLIOGRAFIA

- BALDWIN, J.M. (1899) Interpretation sociale et morale des principes de developpement mental. Paris: Alcan.
- BLOOM, L. (1970) Language developpent: Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- BORGES NETO, J. (1985) Schlesinger e a hipótese da assimilação semântica. In Série Estudos, 11 (19-31)
- CHOMSKY, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- de CASTRO CAMPOS, M.F. (1985) Processos dialógicos e construção de inferências e justificativas na aquisição de linguagem. Tese de doutoramento inédita, UNICAMP.
- de LEMOS, C.T.G. (1982) Sobre Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. Boletim da ABRALIN, 3
- _____, (no prelo) Interacionismo e aquisição de linguagem. A sair in DELTA.
- FIGUEIRA, R.A. (1985) Causatividade: um estudo longitudinal de suas manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. Tese de doutoramento inédita, UNICAMP.
- MAIA, E.A.M. (1985) A dialética da gênese e do empréstimo na constituição da psicolinguística. DELTA, 1 (1-2) (95-106)
- _____, (1986) Fazendo sentido do som. Trabalho a ser apresentado no II Encontro Nacional de Fonética e Fonologia, Brasília, setembro de 1986.
- MEAD, G.H. (1934) Mind, self and society. Chicago: Chicago University Press.
- PIAGET, J. (1945) La formation du symbole chez l'enfant. Paris: Relachaux et Nistlé.
- WALLON, H. (1942) De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion.