

SOBRE O CONCEITO DE ESTÁGIO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

MARIA CECÍLIA PERRONI
UNICAMP

Meu objetivo nesta comunicação é apresentar uma reflexão inicial sobre um tema que está presente na área de Aquisição da Linguagem de forma explícita ou implícita desde o início de seus estudos sistemáticos: o conceito de estágio. Trata-se de uma primeira tentativa de levantar seu uso em obras de lingüistas e psicólogos que, de uma forma ou de outra, têm estudado o desenvolvimento da linguagem na criança. Na verdade, conceitos como os de idade, período, estágio, etapa ou fase, categorias já bastante velhas na cultura ocidental, são de uso freqüente em muitas disciplinas como a Psicologia do Desenvolvimento. Uma vez que qualquer desenvolvimento se dá no tempo, parece óbvio ao pesquisador a necessidade de elaborar uma cronologia daquele em análise. Na área de Aquisição da Linguagem, não poderia ser diferente. No início dos anos setenta surge o livro de Brown, organizado em dois grandes capítulos, com o objetivo de descrever o que o autor qualifica como dois estágios iniciais na aquisição do inglês como língua materna.

Apesar da importância do conceito, não tem havido na área uma discussão nem de sua natureza, nem de sua adequação na descrição e explicação do desenvolvimento lingüístico de crianças. De fato, assim como outras noções ou conceitos que vêm sendo utilizados na área em questão desde sua origem de uma forma nem sempre clara, o conceito de estágio do desenvolvimento requer uma reflexão que permita precisar sua adequação. Em 1970 Tran-Thong faz uma revisão do conceito dentro da Psicologia do Desenvolvimento, desde o fim do século passado, e estabelece uma comparação entre quatro autores que propuseram diferentes sistemas de estágios no estudo de aspectos do desenvolvimento global da criança: Freud, Piaget, Wallon e Gesell. Como lembra o autor, no fim do século passado, os psicólogos pioneiros no estudo do desenvolvimento da criança (como Preyer, Stern e Baldwin) já empregam o conceito, seguidos por Piaget, Wallon e Gesell. O uso do conceito naqueles autores não é nem sistemático nem consensual, só Wallon e Piaget tendo se esforçado por definir os estágios no desenvolvimento da criança e sua sucessão, bem como por estudar o problema da passagem de um ao outro, tocando na questão da continuidade/descontinuidade.

A necessidade de introduzir uma ordem de sucessão e de cortes, naturais ou convencionais, no desenvolvimento das aquisições sugere que os estágios podem de fato ser instrumentos indispensáveis na análise dos processos genéticos. Entretanto, como

bem aponta Tran-Thong (1970), na Psicologia do Desenvolvimento o tanto de autores se comparam, o quanto de variedade de sistemas de estágios se constata. A explicação da grande heterogeneidade na delimitação dos estágios, na descrição de seu conteúdo, e na concepção de cada autor de sua natureza é devida principalmente à heterogeneidade teórica que separa os pesquisadores, à conseqüente heterogeneidade dos fatos estudados e à heterogeneidade dos cortes operados no estudo do desenvolvimento. A mais importante destas, a heterogeneidade teórica, está vinculada à concepção de cada autor sobre a natureza da evolução psíquica. Os diferentes métodos de abordagem e análise ou interpretação no estudo da criança e de seu desenvolvimento produzem interpretações diferentes, às vezes opostas, dos diversos momentos do desenvolvimento, com conseqüente variação de terminologia.

Diante da variedade dos sistemas de estágios já propostos, alguns autores chegam a questionar a utilidade ou interesse do conceito e a considerá-los como puros instrumentos de pesquisa. Tal foi, segundo Tran-Thong (1970), o balanço final do Simpósio organizado pela Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa, realizado duas vezes em Genebra: em 1955 e novamente em 1956, com a participação de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, ocasiões em que não se chegou a um consenso nem sobre os estágios propostos, nem sobre a natureza dos sistemas de estágios do desenvolvimento da criança.

Qualquer definição do conceito de estágio deve reconhecer seu relacionamento com o conceito de desenvolvimento, do qual faz parte. A existência de estágios gerais e invariáveis no desenvolvimento global da criança, admitida pela maioria dos psicólogos, pode ser reconhecida até por leigos através da observação e/ou acompanhamento das crianças e da constatação de que de fato mudanças significativas são produzidas na sua evolução. Sendo assim, o próprio conceito de desenvolvimento não pode ser concebido senão como uma sucessão de estágios, vistos como momentos consecutivos na composição do conjunto de competências.

Em vista da riqueza do tema, parece útil encaminhar a discussão por partes, tendo em vista as questões da continuidade/descontinuidade do desenvolvimento, da realidade psicológica/instrumental dos estágios, e a da delimitação de estágios.

CONTINUIDADE X DESCONTINUIDADE DO DESENVOLVIMENTO

Se por um lado, nas diversas ciências a teoria da evolução do conhecimento é amplamente aceita, por outro, continua o debate com relação à questão da continuidade ou descontinuidade da evolução. Neste sentido, é necessário estabelecer uma distinção entre continuidade e descontinuidade em termos ora de quantidade ora de qualidade. De acordo com Tran-Thong (1970), as mudanças bruscas, as mutações, não se opõem à continuidade, que é propriedade do ritmo do desenvolvimento. Na verdade, a idéia de continuidade do desenvolvimento se explica porque é o tempo, que é inerente ao desenvolvimento, que apresenta uma divisibilidade indefinida. Sem entrar em

maiores especulações sobre o conceito de tempo aqui envolvido, parece que não se pode negar nele o fator movimento, que é contínuo. Assim, antes de se oporem, continuidade e descontinuidade seriam internos ao próprio conceito de evolução. De fato, a descontinuidade se revela na própria existência de estágios, é ela que fundamenta o conceito de estágio e permeia sua elaboração, como exaustivamente aponta Tran-Thong (1970). Sem ela, não haveria estágios, porque estes são sempre constituídos de qualidades diferentes e sucessivas surgidas no curso do desenvolvimento. A divisão na linha do tempo de desenvolvimento é sempre estreitamente ligada a essas qualidades. Assim, não é sobre o ritmo do crescimento ou do desenvolvimento que se ancora o conceito de estágio, mas antes sobre a aparição sucessiva de diferentes qualidades. Se qualquer desenvolvimento comporta uma sucessão de qualidades distintas e identificáveis, é esta sucessão qualitativa que fundamenta o conceito de estágio. Dessa forma, negar sua existência, ou considerá-los como puramente instrumentais, é negar o próprio desenvolvimento. Adicionalmente, se a continuidade é definida como falta de mudança e o desenvolvimento como mudança, então falar de desenvolvimento contínuo seria uma contradição (Shatz, 1983). Parece, pois, possível que tanto continuidade quanto descontinuidade façam parte do conceito de desenvolvimento. Todo desenvolvimento comportaria estágios cuja natureza deve corresponder à realidade do desenvolvimento ao qual dizem respeito: estágios do desenvolvimento físico, estágios do desenvolvimento intelectual, estágios do desenvolvimento lingüístico.

Aparentemente uma confusão no domínio do conceito parece se dever à oposição entre continuidade e descontinuidade, que é feita por alguns autores que vêem a continuidade em termos de uma transição insensível e gradual e a descontinuidade como crise, metamorfose. A descontinuidade é atacada por alguns, porque vista como sinônimo de falta de solidariedade entre os estágios. Mas continuidade e descontinuidade são conceitos complementares, como bem mostra Tran-Thong (1970). Se por um lado o desenvolvimento é contínuo em seu ritmo, por outro, a sucessão é descontínua, porque consiste de uma passagem entre níveis diferentes ou entre qualidades diferentes. As mudanças no desenvolvimento são sempre qualitativas. A descontinuidade qualitativa não impede a continuidade do ritmo do desenvolvimento, sua unidade e a solidariedade dos momentos descontínuos.

A REALIDADE PSICOLÓGICA/INSTRUMENTAL DOS ESTÁGIOS

Quanto à sua natureza, é necessário ponderar que se por um lado os estágios podem refletir uma realidade psicológica, por outro podem ser vistos como meros instrumentos na análise de um fenômeno. Uma vez que se reconhece a existência de descontinuidades do desenvolvimento mental, o problema passa a ser sua identificação através de um método de análise que possa reconhecer de forma mais natural possível a emergência de qualidades sucessivas e diferentes. Não se pode ignorar que muitas vezes os cortes impostos no estudo de um determinado desenvolvimento não

correspondem propriamente a descontinuidades "naturais", os estágios propostos sendo antes puros instrumentos de pesquisa e análise do comportamento, originários de nossa necessidade de partir o real, para o entender, meio de investigação que opera e realiza abstrações. Admitindo que os estágios propostos no estudo de qualquer desenvolvimento devem se aproximar o máximo possível de unidades tão naturais quanto possível¹, o problema é o das precauções necessárias a serem tomadas na sua delimitação e na comparação das diferentes delimitações que se encontram em diferentes sistemas de estágios já propostos.

Adicionalmente, existe ainda uma segunda interpretação em que é possível identificar nos estágios sua realidade instrumental, que está relacionada a sua função, ou utilidade prática, como para fins educativos. O conhecimento dos estágios da criança pode servir para guiar sua educação. Na verdade, na história do conceito, foi esta realidade instrumental que prevaleceu desde a Antiguidade (cf. Tran-Thong, 1970).

O problema dos estágios na Psicologia da criança, e possivelmente também na Psicolinguística, não está, então, no reconhecer ou negar sua existência, mas na tarefa de sua elaboração e nos métodos e condições dessa elaboração. Certamente o grau de sofisticação na elaboração de estágios particulares depende diretamente dos progressos de cada área de investigação.

O PROBLEMA DA DELIMITAÇÃO DE ESTÁGIOS

Partindo do princípio que não se trata de um conceito estático, mas dinâmico, se cada estágio corresponde a um momento do desenvolvimento, sua sucessão não se dá linearmente, sendo a metáfora da espiral mais apropriada para descrevê-la, que a dos degraus de uma longa escada (cf. também Perroni, 1992). Assim, os estágios de um desenvolvimento qualquer não são pedaços justapostos uns após os outros, mas cada um se enraíza no outro, precedente, e se prolonga no seguinte, conforme já extensamente apontado por Piaget em sua obra. Na verdade, uma das maiores contribuições do autor no estudo do desenvolvimento das operações intelectuais talvez esteja na identificação de seus famosos períodos ou estágios, definidos como cortes que exibem as seguintes características: 1) a ordem de sucessão das aquisições deve ser constante; 2) as estruturas construídas numa certa idade são parte integrante das estruturas da idade seguinte; 3) um estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto, não pela justaposição de propriedades estranhas umas sobre as outras; 4) um estágio comporta um nível de preparação e um de acabamento; 5) é necessário distinguir em toda a sucessão de estágios os processos de formação e as formas de equilíbrio (cf. Piaget, 1978). De acordo com o apontado (especialmente em 2), 4) e 5)), se o conteúdo dos estágios não é uma qualidade fixa, mas uma qualidade que se desenvolve durante um

¹ Com o cuidado de reconhecer tratar-se de tarefa árdua: lembre-se a esse respeito a discussão sobre metodologia e unidade de análise em Aquisição da Linguagem, como em Peters (1988) e em Perroni (inéd.).

certo tempo, só tem sentido a identificação de estágios em termos de seu relacionamento com outros momentos do desenvolvimento. É isto que se entende por solidariedade no desenvolvimento. Considerando duas visões alternativas da noção de desenvolvimento, lembre-se que pode ser concebido como acréscimo, num organismo imutável qualitativamente: neste caso, questiona-se a adequação do termo desenvolvimento propriamente dito. Numa segunda visão, reconhece-se que é inerente à noção a idéia de transformação de competências interrelacionadas para níveis progressivamente mais altos. No primeiro caso, uma distinção entre estágios é minimizada, no segundo, é enfatizada.

A dificuldade na delimitação de estágios está pois em que entre o aparecimento das primeiras manifestações de uma nova qualidade e seu domínio, ou estabilização, há sempre um intervalo de tempo, cuja duração varia de acordo com a complexidade e novidade da mesma.

Quanto à ordenação de estágios propostos, ela pode se dar ou através da mera associação com idade cronológica (o que é criticado por Uzgiris et al. (1975), por exemplo), ou através da observação empírica de ordenação sequencial, ou através de implicação lógica, i.é., em termos de níveis de complexidade. Nesta última hipótese, a manifestação de uma função complexa, que envolve duas ou mais, simples, é atribuída a um estágio posterior ao do da manifestação daquelas funções simples individualmente.

No caso da criança, seu desenvolvimento global sendo extremamente complexo, é possível distinguir diferentes tipos de estágios, de acordo com o aspecto em análise. Na Aquisição da Linguagem, portanto, a identificação de estágios é uma tarefa muito delicada: qualquer sistema proposto produzirá estágios particulares, quanto mais específico o sub-sistema em análise, mais particulares os sub-estágios. Dessa forma, para que o pesquisador não caia em ilusões de generalidade, é preciso ter sempre em mente o lugar do sub-sistema em análise no conjunto das competências cuja construção se estuda. Segundo Piaget "Os estágios das operações intelectuais constituem um caso privilegiado e que não podemos generalizar a outros domínios" (1978:233). Por essa razão, não é possível transpor pura e simplesmente para a Psicolingüística um sistema de estágios já proposto para um domínio essencialmente cognitivo.

Um outro problema que se impõe no estudo de qualquer aspecto do desenvolvimento da criança e no da sucessão de estágios é o de determinar os fatores/condições do aparecimento da nova qualidade que inaugura o novo estágio. Assim, pede-se a uma teoria do desenvolvimento que explique a transição entre estágios, como já apontado em Psicolingüística por Atkinson (1983), e também por Lemos (1978), quando afirma que qualquer teoria que pretenda dar conta de um período final, deve necessariamente conter categorias derivadas ou relacionadas de algum modo às identificadas nos momentos iniciais. De fato, na literatura da área, abundam as referências a **precursores** ou **pré-requisitos** das estruturas lingüísticas ou habilidades comunicativas em análise, o que sem dúvida demonstra uma busca do motor do desenvolvimento.

Considerando especificamente a área da Aquisição da Linguagem, se se colocam as perguntas: como têm sido nela identificados estágios?; Qual sua natureza?; Que tratamento tem sido dado a questões como a da continuidade do desenvolvimento?, veremos que as respostas não são muito animadoras. Cautelosamente pode-se afirmar que, se as áreas de estudo, ou disciplinas, à semelhança das borboletas e dos sapos, passam também por estágios na história de sua constituição, veremos que a Aquisição da Linguagem neste aspecto encontra-se ainda num estágio de girino.

Na já citada obra de Brown (1973), dois estágios são identificados segundo o critério quantitativo de número de morfemas produzidos por enunciado na fala da criança. O famoso critério do MLU (mean length of utterance) foi proposto pelo autor com a finalidade de medir o nível/estágio de desenvolvimento lingüístico. Apesar de já muito criticado como incompleto e insensível a fenômenos lingüísticos de natureza extra morfo-sintática, tem ainda sido utilizado até recentemente na área.² Dessa forma, o Estágio 1. proposto por Brown refere-se ao momento em que os enunciados da criança exibem um MLU de mais de uma unidade e o Estágio 2. um MLU de 2;0 a 2;5. Sucederia ao estágio de uma unidade o de duas unidades, característico da chamada "fala telegráfica" mencionada por diversos autores como aquela em que morfemas gramaticais ou "funtores" (como preposições, conjunções e flexões) estariam ausentes na produção da criança. Embora a primeira tentativa de descrição desse estágio, a gramática pivô de Braine (in Brown, 1973), esteja hoje completamente ultrapassada, há abundantes referências nos estudos da aquisição de diversas línguas, ao início da sintaxe horizontal na fala da criança através do encadeamento de dois lexemas em um único enunciado.

O critério quantitativo de unidades produzidas pela criança, manifesto na crença difundida na área, da existência do chamado estágio de uma palavra, está presente também na proposta de Peters (1983), considerada inovadora sob outros aspectos, para o chamado estágio de uma unidade.

Quanto a um possível critério qualitativo, o esforço de Brown (1973) para identificar os "major meanings" do Estágio 1. foi feito sob forma de proposta de uma pequena lista de relações semânticas que dariam conta dos sentidos da maioria dos enunciados daquele estágio e que representariam lingüisticamente a inteligência construída previamente no estágio sensorio-motor do desenvolvimento cognitivo. Os significados do Estágio 1. seriam, dessa forma, universais, a língua sendo vista ali como mero reflexo da cognição. Por outro lado, é digno de nota que ao mesmo tempo em que Brown propõe a invariabilidade da ordem do desenvolvimento, concebida em termos abstratos, tanto entre crianças quanto entre línguas diferentes, tal ordem é vista por ele como determinada pela complexidade semântica e gramatical relativa das construções, portanto, de natureza lingüística.

² A título de ilustração, num levantamento feito apenas nos três números do volume 17 do *Journal of Child Language* de 1990, encontram-se os seguintes artigos em que o conceito é empregado: Tager-Flusberg et al. (1990), Murray et al. (1990), Peterson (1990) e Hoff-Ginsberg (1990).

Além da mencionada obra de Brown (ib.), qual é a situação atual da área, com respeito ou à identificação de estágios do desenvolvimento lingüístico, ou à discussão da natureza do desenvolvimento? Pelo que tendo notícia, são poucos os estudos que se ocupam dessas questões. Na verdade, para a grande maioria deles a questão nem sequer é colocada.

Com relação à questão da continuidade/descontinuidade, duas exceções são: o artigo de Shatz (1983), que questiona a hipótese de continuidade pura e simples do desenvolvimento lingüístico, e o de Bloom (1983), que admite haver tanto continuidades quanto descontinuidades nas mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento. Com relação ao conceito propriamente dito, uma outra exceção é o artigo de Karmiloff-Smith (1985), que procura estabelecer uma distinção entre estágio e fase do desenvolvimento. Para a autora, os estágios são definidos em termos de um conjunto geral de operações mentais que mudam, qualitativamente, de um estágio a outro. Estágios não são recorrentes e são relacionados a idade, ainda que de forma não rígida. Fases, por sua vez, não são ligadas a idade, são recorrentes no desenvolvimento e em todos os diferentes aspectos de um domínio. Apesar de relevante, esta distinção não tem sido suficientemente explorada nos estudos de Aquisição da Linguagem.

Talvez a primeira dificuldade a ser lembrada a esse respeito esteja relacionada ao fato de que em cada estudo particular sobre a aquisição de um determinado sub-sistema lingüístico está se lidando com funções tão particulares e complexas que se perde de vista seu lugar no sistema e conseqüentemente os possíveis estágios propostos serão extremamente particulares.

Independentemente desta possibilidade, talvez um fator extra dificultador do empreendimento de determinação de estágios do desenvolvimento lingüístico seja a questão da variação individual no desenvolvimento. Cresce nos últimos anos o interesse por este tema, que, segundo Wells (1985), deveria ser um conceito tão central na área quanto os de regularidade e de universalidade. Tem-se até proposto que através de seu estudo mais pode ser descoberto sobre os mecanismos que subjazem ao processo de desenvolvimento lingüístico (cf. Slobin, 1985 e Bates et alii, 1988). Contudo, a menção a sua importância não tem significado um crescimento sensível de estudos sobre as diferenças propriamente ditas. Na literatura específica, autores como Bates et alii (1988) ainda continuam a se limitar à oposição entre os dois tipos de estilos originalmente propostos por Nelson há duas décadas atrás (1973). Os estudos sobre diferenças individuais na Aquisição da linguagem têm comparado os diferentes estilos no que diz respeito à sintaxe ou ao léxico, nenhuma atenção tendo sido dedicada à estrutura do discurso envolvido. Em Perroni (1992) iniciei um estudo com base em dados de um casal de gêmeos que poderá vir a contribuir para a extensão das diferenças agora no nível discursivo e que também pode ilustrar o fato de que não necessariamente apenas crianças de meios extremamente opostos podem diferir significativamente no processo de aquisição da língua materna.

A principal diferença encontrada nos dados dos gêmeos desde os 2;0 de idade consiste na predominância, até os 3;6, do discurso narrativo nos dados da menina,

discurso este ausente nos dados do menino, em cuja fala predominava um outro tipo de discurso: o argumentativo/explicativo com abundância de construções com **porques**. Este último tipo de discurso, por sua vez, é ausente dos dados da menina, o que configura uma espécie de especialização de cada uma dessas crianças em um tipo de discurso. O sentido de semelhante diferenciação não está ainda plenamente esclarecido, a análise dos dados deve ainda percorrer mais dezoito meses do desenvolvimento dos gêmeos. Até o momento analisado, nota-se que nem em crianças tão próximas identificam-se na mesma faixa etária as mesmas estratégias de construção de sub-sistemas; observe-se, por exemplo, que a etapa preparatória das proto-narrativas ainda é ausente dos dados do menino. A diferença entre essas duas crianças não se limita, entretanto, a este aspecto. Em sua pesquisa com base no mesmo corpus, Palmiere (inéd.) identificou estratégias dessemelhantes de cada uma daquelas crianças no processo de aquisição do sistema de pronomes pessoais e de flexão verbal de presente e de pretérito. Quanto aos dados do menino referentes à aquisição do pronome de primeira pessoa **eu**, a autora observou a passagem de uma etapa inicial de uso do nome próprio para auto-referência, por uma etapa intermediária em que formas embrionárias do pronome surgiram, até a estabilização da forma adequada, desenvolvimento este concomitante com o da flexão verbal de primeira pessoa. Já a irmã usa de uma estratégia diferente: ignorando as etapas percorridas pelo menino, passa, em um espaço de tempo ligeiramente maior, diretamente do uso do nome próprio para auto-referência ao uso adequado de **eu**. Este tipo de diferença já foi identificado por outros autores e parece semelhante à distinção feita por Albano (1990) entre a manipulação simbólica exteriorizada, no caso das crianças por ela chamadas de "travessas verbais", em oposição à interiorizada, no caso das "sonhadoras verbais" (p.66). O desenvolvimento dessas duas crianças, por sua vez, difere do de uma outra (menina) na mesma faixa etária, que apresenta uma etapa adicional de uso do pronome pessoal de terceira pessoa **ela** para auto-referência (cf. Perroni-Simões, 1976), fenômeno este em nenhum momento observado nos dados dos gêmeos. Tanto a minha, como a pesquisa de Palmiere com base nos mesmos dados, encontram-se em andamento, de modo que conclusões relativas ao total dos três anos cobertos pelas gravações ficam no momento adiadas.

Seria o conceito de estágio adequado na caracterização das acima chamadas etapas da aquisição do discurso narrativo e do pronome pessoal por aquelas crianças? Se se prende ao fato de que tais momentos não são recorrentes e são relacionados à idade (cf. Karmiloff-Smith, 1985), talvez a resposta possa ser afirmativa. Se se prende aos critérios piagetianos (cf. pág.8), a resposta também poderia ser afirmativa, o uso intermediário de formas embrionárias do pronome e do discurso narrativo caracterizaria um nível de preparação em direção ao acabamento dos sub-sistemas em questão. Por outro lado, que tipo de estágio estaria em questão nos dois estudos? Lembrando que quanto mais específico o sub-sistema em análise mais particular o sub-estágio, a resposta vai depender do lugar que se atribui a cada objeto de análise no

desenvolvimento lingüístico como um todo, visto como um conjunto de competências interdependentes e inter-relacionadas.

Para encerrar, mais por limitação de tempo e finalidade desta comunicação, que por desembaraço ou esgotamento das questões aqui apenas levantadas, proponho que o conceito de estágio do desenvolvimento lingüístico passe a fazer parte dos debates entre os pesquisadores brasileiros na área, ocupando o lugar que merece no confronto entre teorias e metodologias

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E.C. (1990) *Da Fala à Linguagem Tocando de Ouvido*. Ed. Martins Fontes, S.P.
- ATKINSON, M. (1982) *Explanations in the study of child language development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BATES, E., BRETHERTON, I. & SNYDER, L. (1988) *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BLOOM, L. (1983) "Of continuity and discontinuity, and the magic of language development" in *The Transition from prelinguistic to Linguistic Communication*. R.M. Golinkoff (ed.) LEA, New Jersey: 79-92.
- BROWN, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- HOFF-GINSBERG, E. (1990) "Maternal speech and the child's development of syntax: a further look." in *Journal of child language*. vol.17, nº 1:85-99.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985) "Language and cognitive processes from a developmental perspective" in *Language and Cognitive Processes*. vol. 1, nº 1:61-85.
- LEMOES, C.T.G. (1978) "O estado da arte ou da construção de teorias em Aquisição da Linguagem." Conferência apresentada no Simpósio sobre Aquisição da Linguagem e Teorias Lingüísticas da XXX SBPC.
- MURRAY, A. D. e S. Calkins (1990) "Fine-tuning of utterance length to preverbal infants: effects on later language development." in *Journal of child language*. vol. 17 nº 3:511-525.
- NELSON, K. (1973) "Structure and strategy in learning to talk" in Bates et alii (1988).
- PALMIERE, D.T.L. (inédito) "Aspectos da Aquisição do Sistema de Pronomes Pessoais e da Flexão Verbal por Gêmeos", DL., IEL, Unicamp.
- PETERSON, C. (1990) "The who, when and where of early narratives." in *Journal of child language*. vol. 17. nº 2:433-455.
- PERRONI-SIMÕES, M.C. (1976) "Aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade" Dissertação de Mestrado, DL., IEL, Unicamp.
- _____. (inédito) "O que é o dado em Aquisição da Linguagem?" a sair em Castro, M.F.P. (org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Ed. da Unicamp, Campinas.
- _____. (1992) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Livraria Martins Fontes, S.P.
- PETERS, A. (1988) *The Units of Linguagem Acquisition*. Cambridge Universty Press. Cambridge.

- PIAGET, J. (1978) "Problemas de Psicologia Genética" in **Os Pensadores. Piaget**. Abril Cultural, S.P.
- SHATZ, M. (1983) "On transition, continuity and coupling: an alternative approach to communicative development" in **The transition from prelinguistic to linguistic communication**. R. Golinkoff (ed.) LEA, New Jersey.
- SLOBIN, D.I. (1985) **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**. Vol. 2: Theoretical Issues. LEA New Jersey.
- TAGER-FLUSBER, H. e S. Calkins (1990) "Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Downs syndrome and normal children" in **Journal of child language**. vol. 17, nº 1:53-67.
- TRAN-THONG, S.Y. (1970) **Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la Psychologie Contemporaine**. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
- UZGIRIS, I., HUNT, J. Mc N. (1975) **Assessment in Infancy. Ordinal Scales of Psychological Development**. University of Illinois Press, Urbana.
- WELLS, G. (1979) "Variation in child language" in Fletcher, P. & Garman, M. (eds.) **Language Acquisition. Studies in first language development**. Cambridge University Press, Cambridge.