

## **DOMÍNIOS SÓCIO-CULTURAIS NA AQUISIÇÃO BILÍNGUE DE LINGUAGEM**

Adriana Carla Rolim de Carvalho Leite (PROLING – UFPB)

### **Introdução**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar o papel do contexto no processo de aquisição bilíngue de linguagem por dois grupos de crianças brasileiras.

No primeiro grupo, formado por filhos de pais brasileiros, falantes apenas de Língua Portuguesa, interessa-nos pesquisar o que se configura como língua materna para as crianças que, apesar de estarem inseridas em um contexto que em princípio não favorece a aquisição bilíngue, passaram por um aparente processo de aquisição de língua inglesa como primeira língua tanto quanto português.

No segundo grupo pretendemos investigar se pressupostos culturais derivados do fato de um dos pais ser falante de inglês favorece, e até que ponto, a aquisição bilíngue das crianças.

### **1. Fundamentação teórica**

#### **1.1 Teorias lingüísticas e aquisição de linguagem**

O século XX foi marcado por importantes avanços no campo da aquisição de linguagem. Parte destes avanços é quase sempre atribuída ao desenvolvimento das pesquisas sobre linguagem e comportamento, que teve lugar na corrente Behaviorista da Psicologia, representada, sobretudo, por B.F. Skinner. No entanto, foram as indagações de Chomsky, lingüista norte-americano, quanto à validade dos postulados behavioristas, que mais impulsionaram os estudos da aquisição de linguagem, produzindo, assim, um enfoque cognitivista, dentro do programa mais geral do denominado inatismo ou nativismo – a linguagem era uma capacidade mental inata. Como consequência desta asserção, tópicos como a competência lingüística, a criatividade, a existência de dispositivos mentais (órgãos) especializados em linguagem, e a maturação da língua segundo o desenvolvimento do infante, passaram a ser centrais nas investigações sobre como a criança chegava a possuir e desenvolver uma linguagem completa. Estes tópicos, assim como a própria teoria chomskyana, eram constantemente revistos e atualizados, gerando novas pressuposições que acompanham a evolução teórica do autor.

O cognitivismo de Chomsky, porém, também sofreu críticas da Psicologia Cognitiva, especialmente na figura do biólogo Piaget, cuja investigação, menos lingüística do que desenvolvimentista, formulava como proposta para o estudo da aquisição, uma corrente teórica denominada construtivismo cognitivo, ou cognitivismo construtivista, dentro da chamada teoria da ação. Para o autor a aquisição de conhecimento, e também de linguagem, é resultante de uma troca contínua de informação entre a tomada de consciência da ação e a tomada de consciência do objeto (1974, 1976).

Antes disso, porém, Lev Vygotsky já havia postulado o caráter sócio-interacionista da linguagem, o qual tinha sérias repercussões para o processo de aquisição, à medida que a relação da criança com o mundo era sempre mediada pelo outro. Dessa forma, a aquisição era vista como um processo através do qual a criança atua na linguagem de forma ativa, como sujeito da aquisição ao invés de mero aprendiz.

Para o autor, a internalização dos processos sociais na vida diária das crianças ocorria graças à linguagem, que possuía função organizadora emergente da relação entre fala e ação.

“Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas

abordagens sobre o ambiente imediato (...) Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1984, p. 29-31)

A orientação vygotskyana sobre o interacionismo social foi posteriormente retomada por Bruner em estudos relativos à fala da mãe dirigida à criança, à relação entre estruturas de ação (performativas) e estruturas lingüísticas, às seqüências interacionais ente criança e interlocutor, aos aspectos pragmáticos e discursivos do desenvolvimento da linguagem (Cf. MORATO, 2004, p. 341).

No Brasil, o sociointeracionismo foi repensado por Cláudia de Lemos em uma interface com a psicanálise, e constitui a abordagem que tem explicado, atualmente, de modo crítico, as questões relativas aos problemas da perspectiva interacionista no tratamento da aquisição de linguagem.

## 1.2. O interacionismo na lingüística

Os avanços da ciência lingüística ao longo do tempo trouxeram a necessidade da observação de aspectos até então desconsiderados pelos estudiosos da forma da linguagem. Surgiu, assim, uma vertente lingüística de orientação interacional, que aparece como uma importante ferramenta para a observação de dados em seu contexto real. Tal vertente acontece em direção oposta ao pensamento de Saussure, que excluía a fala da sua teoria, e tratava o sujeito nos mesmos moldes da sociologia de Durkheim – como um usuário voluntarioso da linguagem, ‘um lugar’ só reconhecível como dimensão inconsciente, que por isso, deveria ser também ser excluído para preservar o caráter homogêneo e higienizante da língua (Cf. SALOMÃO, 1999, p. 62). É exatamente essa fala e esse sujeito que serão objetos de estudo privilegiados para o interacionismo.

Na visão formalista, cujos pressupostos são facilmente reconhecíveis no estruturalismo saussuriano, no estruturalismo norte-americano e no gerativismo chomskyano, entre outros, a língua é considerada um sistema autônomo e transparente, tendo como unidade de análise o nível gramatical – das propriedades fonológicas à sintaxe. A compreensão, nesta visão, se dá por um processo de decodificação e as funções sociais (externas) não são objetos de estudo da Lingüística, nem interferem na organização interna da língua.

A concepção funcionalista, por outro lado, postula que a linguagem possui funções externas ao sistema lingüístico e que tais funções influenciam a organização interna do sistema. A unidade de análise deixa de ser a gramatical para ser a função que a língua exerce em contexto. Para os funcionalistas, a compreensão acontece através de inferências e a aquisição está relacionada às práticas sociais.

O interacionismo no campo dos estudos aquisicionais, segundo Morato (2004, p. 342), tem interesse nos fenômenos que constituem a aquisição da linguagem pela criança em relação com o mundo social, com o outro e com a própria língua. A interação é considerada assim, o espaço dialógico no quais as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos respondem pelos sentidos mobilizados pela linguagem. A unidade de análise nesta perspectiva é, portanto, o diálogo – ‘o lugar de inserção da criança na linguagem’.

Apesar da dificuldade inicial na delimitação do campo da Lingüística Interacional, dentro dos estudos em aquisição de linguagem a contribuição dos estudos interacionistas foi de fundamental importância nas investigações sobre como as crianças adquirem sua língua e sobre como seus interlocutores contribuem para tal processo. Preocupados em refletir sobre o lugar da interação da criança com o meio circundante no desenvolvimento lingüístico e cognitivo, autores como Piaget, Vygotsky e Bruner, embora fossem todos ocupados com o campo da Psicologia, contribuíram de maneira decisiva – cada um à sua maneira – para o entendimento da interação como um problema teórico para a Lingüística (Morato, 2004, p. 322).

### 1.3. A linguagem e a cognição Piaget

A teoria de aquisição de Piaget, à qual é geralmente atribuída a denominação de cognitivista ou construcionista, deriva do pressuposto de que a linguagem é parte da cognição, e que o mecanismo de aprendizado/aquisição da linguagem é responsável por outras formas de aprendizado.

A premissa fundamental do Construtivismo é a de que a criança constrói a linguagem. O mecanismo responsável pela aquisição da linguagem é, portanto, também responsável por outras capacidades cognitivas. Há dois modelos de construtivismo: o Cognitivismo e o Interacionismo.

O Cognitivismo submete a linguagem à cognição (Piaget) e atribui grande valor à experiência (sem cair no Empirismo). A criança constrói o conhecimento com base na experiência com o entorno físico – a fonte de conhecimento está na ação do indivíduo sobre o ambiente. A interação se dá entre a criança e o mundo. Para o Cognitivismo, mormente aquele defendido por Piaget, os universais lingüísticos são, na verdade, reflexos de estruturas cognitivas universais. O conhecimento lingüístico reflete as estruturas cognitivas desenvolvidas anteriormente e que determinam esse conhecimento (Cf. PIAGET, 1923, 1976).

### 1.4. Vygotsky e a interação social

O segundo modelo do Construcionismo está representado pelo Interacionismo, o qual atribui vital importância do outro no desenvolvimento da linguagem, dada a função social da fala.

Para Vygotsky, linguagem e pensamento têm origens diferentes – ele insistia na existência do intelecto ocorrendo antes ou mesmo sem a fala, como nos bebês e primatas, e na existência da fala ocorrendo sem ou antes do intelecto, como nos papagaios e nas crianças que balbuciam. Para as crianças, a fala tem duas funções: Enunciados não egocêntricos que são sociais e comunicativos; Enunciados egocêntricos que são individuais e auto-reguladores. Eles aparecem quando a criança é capaz de raciocínio organizado e são idênticos ao ato de contar nos dedos, um processo externo que eventualmente é internalizado. Como uma consequência, Vygotsky, conclui que o *desenvolvimento do pensamento* é determinado pela *linguagem, ou seja, pelas ferramentas lingüísticas do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança*. (cf Vygotsky, 1987).

O maior expoente das abordagens interacionais aos estudos da linguagem e do desenvolvimento cognitivo é, sem dúvida, Vygotsky, que deixou uma herança ímpar no tratamento da aquisição, graças à perspectiva denominada interacionismo sociocultural.

Segundo Morato (2004, p. 325-26), os movimentos teóricos para apontar a natureza enunciativa da interação entre linguagem e mundo social, pretendidos por Vygotsky são, na verdade, dois: a descrição do processo de internalização em que o outro (e sua fala) orienta as ações da criança, mediando discursivamente a referência; e a internalização da linguagem do outro, preservando seu papel mediador, ao qual submete suas próprias ações, a criança passa da condição de interpretada à condição de intérprete do mundo, de autonomia enunciativa, de independência do contexto como fonte interpretativa.

### 1.5. Perspectiva sócio-interacionista

As teorias denominadas de sócio-interacionistas (CF. BRUNER, 1975, DORE, 1975, BATES, 1979, LEMOS, 1992, 1995, entre outros), visam a apresentar o caráter facilitativo da interação no processo de aquisição de linguagem, por meio da intersubjetividade.

A perspectiva sócio-interacionista da aquisição da linguagem dá ênfase à criança como um ser social que aprende a linguagem como uma consequência da interação social. Pais e responsáveis, de certa forma, guiam o desenvolvimento infantil e estruturam as interações com as crianças, além de sua própria linguagem de tal forma que possibilitam as crianças a um

aprendizado progressivo. A criança, no entanto, não é um ser passivo, mas um participante ativo da interação.

Esta perspectiva se diferencia das visões de Piaget (cognitiva) e Chomsky (autônoma) à medida que o foco de sua atenção é não só na criança, mas também em quem interage com ela, como a mãe e o pai, além de examinar as interações da criança com o meio. Se a linguagem não é autônoma, isto é, separada dos outros processos e sistemas cognitivos, é viável dizer que as crianças adquirem aspectos do uso da língua como seres pré-lingüísticos.

Segundo a visão sócio-interacionista da aquisição da linguagem, verifica-se a observação da criança enquanto um ser social, desde sempre, e não depois de maduro, como quis dizer Piaget. A aquisição da linguagem dentro desta perspectiva ocorre como consequência única da interação social, e não por mecanismos ocultos no cérebro que atuam como processadores da língua, como quis dizer Chomsky. Os interlocutores guiam o desenvolvimento e estruturam a interação.

É importante salientar que no sócio-interacionismo, a criança não é um ser passivo, um aprendiz que apenas recebe a linguagem por meio da instrução do adulto. Ele participa efetivamente como ator do próprio processo de aquisição da linguagem. Ao contrário de Piaget e Chomsky, os teóricos desta corrente examinam não só a ação da criança, mas também das pessoas que interagem com ela, bem como sua relação com o contexto social. Verifica-se uma preocupação, pelo menos em algumas linhas de investigação de cunho sociointeracional, com o período de início das vocalizações do bebê, como os estágios holofrásticos, ou de uma só palavra, e ainda com os padrões de entoação da linguagem infantil, adaptando-se este último à teoria dos atos de fala (SEARLE, 1969; AUSTIN, 1962).

A perspectiva sócio-interacional tem suas vantagens e desvantagens na tentativa de explicação do desenvolvimento lingüístico e cognitivo. De um lado parece que *faz* sentido intuitivamente. Seu conjunto de teorias é amplamente acessível para o analista se comparado com o de Piaget. As teorias que têm o meio social como base, possibilitam que experimentos observáveis possam ser desenvolvidos e suas hipóteses testadas. Por outro lado, mesmo fazendo uso das pistas como padrão de entoação, contexto, nova informação, ainda pode ser difícil para o adulto interpretar corretamente a força ilocucionária que está subjacente à enunciação da criança. Além do mais, um único enunciado pode conter mais de uma das funções descritas por Halliday. A grande questão desta perspectiva é se ao iniciar-se neste sistema de base comunicativa, como a criança alcançaria o sistema de base gramatical.

Outra modalidade do sócio-interacionismo na aquisição da linguagem, ocorre no Brasil, tendo Cláudia de Lemos (1992, 1995, 1999) como uma de suas representantes mais atuantes. Esta faceta busca em Saussure e Lacan inspiração para o estudo das relações entre o sujeito e a língua<sup>1</sup>. A autora não toma a aquisição da linguagem como a aquisição e construção de conhecimento sobre a língua, mas como um processo em que a criança é “colocada numa estrutura em que comparece o outro, como instância representadora da língua” (SCARPA, 2001, p. 220).

Na perspectiva de De Lemos (1986, 1992, 1995), a relação da criança com o mundo é da ordem simbólica. A criança não possui a priori uma representação mental do mundo. É, ao contrário, a linguagem que determina sua relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro (1992). Para a autora, a tarefa da aquisição de linguagem não é descrever a língua ou a fala da criança, e sim descrever e interpretar a relação da criança com a língua a partir de sua fala.

De acordo com Cavalcante (1999) o problema com a maioria das teorias que estudam a interação é que, embora mostrem que a transmissão cultural ocorre como parte de uma interação mútua, privilegiando o processo, o resultado final é que a criança parece *aprender* ações apropriadas culturalmente dos seus interlocutores, mas os pais –ou interlocutores básicos – não podem demonstrar todos os traços da cultura ou linguagem para a criança. A responsabilidade de transmissão cultural não se restringe ao microcosmo da diáde, mas é ela quem propicia este momento inaugural, pois o papel do adulto na interação viabiliza o acesso da criança à língua, ao simbólico.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a autora não tem nomeado esta nova perspectiva, no entanto, seguindo a literatura (Scarpa, 2001, entre outros), manteremos a nomenclatura interacionista.

A aquisição de linguagem é entendida como a compreensão da trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete do outro, de si próprio e de estados e coisas no mundo (DE LEMOS, 1990, p. 2). A autora afirma que essa questão se vincula à da conversão do discurso do outro em discurso próprio.

“Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à linguagem como objeto de conhecimento a ser aprendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura a que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes (DE LEMOS, 2001, p. 28-9).

O que de Lemos pondera é exatamente o fato da criança ser interpretada pelo outro apropriando-se apropria de fragmentos do seu interlocutor durante seu processo de aquisição de linguagem.

## 1.6. Teorias de bilingüismo

Apesar do grande número de falantes de mais de uma língua encontrados em todo o mundo, as pesquisas com bilingüismo além de escassas, são bastante controversas. A definição do que seria, de fato, um falante bilíngüe é um dos pontos que levantam discussões sobre o tema. Para alguns autores, o domínio dos dois códigos lingüísticos já seria suficiente para caracterizar um indivíduo bilíngüe. Para outros, questões como a cultura das duas línguas, precisam ser abordadas quando o assunto em questão é o bilingüismo.

Para De Houwer (1995), um grande passo no campo da aquisição bilíngüe da linguagem foi a percepção da enorme complexidade envolvida no estudo de crianças bilíngües e a necessidade de levar em consideração esta complexidade no desenvolvimento de metodologias adequadas.

Existe ainda um outro ponto a ser considerado quando estamos tratando de falantes de mais de uma língua. Para alguns teóricos o bilingüismo pode ser prejudicial para o desenvolvimento lingüístico do indivíduo. O contato com duas línguas ao mesmo tempo pode, segundo estes teóricos, fazer com que os indivíduos bilíngües não dominem bem nenhum dos dois códigos.

Romaine (1989, p. 6-8) enfatiza a importância de três aspectos da situação de aprendizagem bilíngüe: 1. a(s) língua(s) que os pais falam com o(s) filho(s); 2. a(s) língua(s) materna(s) de seus pais e 3. até que ponto a(s) língua(s) dos pais reflete(m) a(s) língua(s) dominante(s) da comunidade em geral. Ainda segundo a autora, somente o primeiro aspecto tem maior relevância na medida em que os outros dois não são percebidos por crianças pequenas.

Na literatura sobre bilingüismo, existem dois termos que merecem distinção para o nosso trabalho. Aquisição Bilíngüe de Primeira Língua (ABPL) e Aquisição Bilíngüe de Segunda Língua (ABSL). A diferença entre os dois termos está no início de exposição a mais de uma língua. A ABPL ocorre quando a criança tem contato com as duas línguas antes de um mês de nascimento. Já a ABSL trata da aquisição bilíngüe que não começa antes do primeiro mês de vida, mas antes dos dois anos de idade (DE HOUWER, 1987, p.5)

Ainda dentro da problemática do bilingüismo é importante mencionar aqui a questão da língua materna dos pais. Nas situações em que temos o que chamamos de bilingüismo conhecido na literatura o que ocorre é que cada um dos pais se dirige à criança na sua língua materna.

Segundo Fletcher (1995) não se tem certeza se o fato de um dos pais utilizar ou não sua língua materna ao se dirigir à criança, tem um efeito direto no desenvolvimento bilíngüe da criança. Embora uma compreensão da história particular dos pais seja um aspecto que pode afetar determinadas atitudes lingüísticas em uma idade bem posterior, essa compreensão simplesmente não se encontra acessível à criança em idade pré-escolar e, portanto, não pode afetar o processo inicial de aquisição bilíngüe de uma forma significativa.

## **2. Primeiras análises: o papel do contexto na aquisição bilíngüe de linguagem**

O contexto exerce papel fundamental no processo de aquisição de linguagem dentro de uma perspectiva interacionista. No caso específico deste trabalho, buscamos informações de como o contexto mais amplo está relacionado com o processo de aquisição bilíngüe de dois grupos de crianças brasileiras. No primeiro grupo, formado por filhos de pais brasileiros, falantes apenas de Língua Portuguesa, é de se esperar que o contexto de interação social e o contexto cultural se configurem como fatores inibidores da aquisição bilíngüe. No segundo grupo, formado por pelo menos um dos pais falante de língua inglesa, espera-se que o contexto atue como fator favorecedor da aquisição bilíngüe.

Ao propormos uma investigação da aquisição bilíngüe em contextos não bilíngües, estamos assumindo exatamente a noção de contexto não só como um conjunto de variáveis geograficamente determinadas, mas também como um conjunto de fatores sócio-culturais e interacionais que apontam para certas possibilidades de aquisição e desenvolvimento lingüístico de falantes inseridos em certos eventos comunicativos. Geograficamente, por exemplo, um sujeito que more no Brasil e seja filho de pais falantes nativos de português, não tem no contexto em sua volta condições naturais propícias para aquisição de outra língua que não seja o Português. Difere por exemplo do caso de crianças brasileiras que moram em países de língua estrangeira ou mesmo de crianças brasileiras com um dos pais falantes nativos de língua diferente da língua portuguesa.

No entanto, dadas certas condições sócio-culturais e interativas, pode existir a possibilidade de se verificar o bilingüismo mesmo quando as condições geográficas não o permitem, como o caso anteriormente citado, já investigado por nós alhures. Tal investigação tratou do processo de aquisição bilíngüe de língua inglesa e língua portuguesa, ocorrido com uma criança brasileira, que foi introduzida à língua inglesa em condições similares à aquisição da língua materna (português). Tal processo ocorreu em um contexto em que a mãe da criança-sujeito (tanto quanto o pai) é brasileira, nascida e morando no Brasil, monolíngües, sem contato natural com outras línguas estrangeiras, mas resolveu educar seus filhos, desde a gestação, utilizando, para falar com eles em todas as situações, a língua inglesa.

Na situação específica da criança alvo da nossa pesquisa, o único contato com a língua inglesa era mantido através de sua mãe. Nenhum outro membro da família fazia uso de outra língua que não fosse português. Esta característica interacional reforça assim a idéia de artificialidade do contexto em que ela estava inserida. A mãe fazia uso do inglês para toda e qualquer interação com os filhos, mas ainda neste contexto, português era sua única primeira língua.

O evento de aula analisado a seguir é um das mais representativas amostras do domínio dos dois códigos lingüísticos que a criança demonstrou durante o processo de coleta de dados

**Transcrição 1:**

((Aluno e professora estão fazendo uma atividade de colagem e enquanto a professora corta algumas figuras e a criança brinca com outras já cortadas))

1. A: Teacher can you do a favour for me?

2. P: Yes?? Cut??

3. A: Sim.

4. P: I asked you, remember??

5. A: This truck, the robot, the train all go... and the the train go in another way.

6. The robot is fast and get the train again and the train go around and the the

7. train go around and...bye robot...

((quando a professora retira a figura do robô))

8. and here comes the bus.

O evento de sala descrito exemplifica bem o domínio que o sujeito do trabalho em questão tem dos dois códigos lingüísticos. Ao iniciar o turno, a criança se dirige à professora em língua inglesa. Indagado sobre o que desejava, muda de código e faz uso do português. Em seguida passa a brincar com as figuras que estão sendo cortadas para uso em atividade posterior. É importante salientar que o modo com que ela faz uso da língua durante este momento lúdico evidencia o caráter de primeira língua que o inglês assume. Um sujeito com domínio da língua inglesa em caráter de língua estrangeira não teria, na idade do nosso sujeito, tanta habilidade para lidar com o idioma como o observado no evento acima.

Esta constatação de alternância de código é um forte indício de que a criança passou por uma situação de aquisição bilíngüe de linguagem, mesmo estando inserida em um contexto aparentemente não favorável a esse processo. Inicialmente, a criança age como um típico falante bilíngüe de língua inglesa e portuguesa, conforme uma das características mais comumente encontradas na literatura sobre o tema – ela alterna de um código lingüístico para o outro com extrema naturalidade.

**Considerações finais**

Embora esta pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, podemos destacar pontos importantes que nos levam a ratificar a importância do contexto no processo de aquisição de linguagem. Mesmo não havendo condições geográficas propícias para o aparecimento de bilingüismo como o que aconteceu com o sujeito da primeira investigação, questões diretamente relacionadas às diversas noções de contexto, que não apenas o contexto geográfico podem ser responsáveis pelo surgimento e manutenção de enquadres de interação essencialmente bilíngües, e por cenários sócio-culturais capazes de preservar o bilingüismo, ainda que em comunidades monolíngües.

**Referências**

- ALBANO, Eleanora. *Da fala à linguagem: tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In CHAFFER H. R. (ed) *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press, New York, pp. 271-89.1977
- BRUNER, Jerome. *Child's Talk: learning to use the language*. London: Norton, 1983
- CAVALCANTE, M.C.B. *Da voz à língua: A prosódia e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Campinas, IEL. 1999.
- CHOMSKY, Noam. *Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior*. Language no 35,1959
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e Mente* Brasília: Editora UNB, 1998.

- CLARK E. V., From gesture to word: on the natural history of deixis in language acquisition. In J.S. BRUNER and A. GARTON (eds). *Human growth and Development: Wolfson College Lectures*, Oxford University Press, 1976.
- CORREA, L.M.S. *Aquisição da Linguagem: Uma retrospectiva dos últimos 30 anos D.E.L.T.A.*, vol 15, Special Issue. São Paulo, 1999.
- DE HOUWER, Annick. *Aquisição Bilíngüe da Linguagem*. In FLETCHER, Paul & Brian MAC WHINNEY (org) *Compendio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.185-208.
- ELLIOT, A. J. *Child Language*. Cambridge Textbooks in Linguistics. 1981.
- FLETCHER, Paul & Brian MAC WHINNEY (org) *Compendio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- GRAY, H. Learning to take an object from the mother. In LOCK, A. (ed) *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Academic Press, New York, pp 159-82.
- GREENFIELD, P. M. and SMITH, J. H. *The structure of communication in early language development*. New York, San Francisco and London: Academic Press. 1976.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. 1975.
- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LEMOS, Cláudia de. *Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original*. Boletim da ABRALIN. No 3. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1982.
- MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo lingüístico. In MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (orgs) *Introdução à Lingüística*. Fundamentos Epistemológicos, Vol. 3, São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352.
- PIAGET, Jean. *The language and thought of the child*. New York: Meridian Books
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo(org) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix / Editora USP, 1983.
- SALOMÃO, Margarida. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*. UFJF. Vol. 3, no. 1, pp.61-79, 1999.
- SCARPA, E.M. *Aquisição da linguagem*. In F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press, 1969
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.