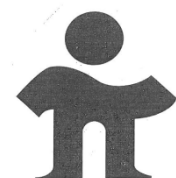


Maria Formosinho Simões

**O Contributo da Teoria Piagetiana para o Estudo
da Aquisição da Linguagem**

revista portuguesa de
pedagogia

Ano XIX, 1985,



O CONTRIBUTO DA TEORIA PIAGETIANA PARA O ESTUDO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Se bem que a problemática da linguagem nunca tivesse ocupado um lugar central na obra de Piaget, a sua teoria surge como uma referência cada vez mais frequente em psicolinguística, mesmo entre os investigadores que não se filiam directamente nas suas posições. Isso deve-se ao facto de muitos dos princípios da epistemologia genética se mostrarem fecundos na explicação dos fenómenos descritos na génese da fala. Desses princípios, os psicolinguistas genebrinos fizeram vasta aplicação nas suas investigações experimentais.

Analisando, neste nosso artigo, o contributo da teoria de Piaget para o estudo da aquisição da linguagem, fomos levados, deste modo, a considerar esse contributo sob duas facetas: a primeira teria a ver com a abordagem que o próprio Autor fez do tema da linguagem ao longo da sua obra; a segunda, com a aplicação que a escola de Genebra fez dos princípios da sua teoria ao domínio da psicolinguística genética.

I. A TEMÁTICA DA LINGUAGEM NA OBRA DE PIAGET

Podemos destacar com G. Mottet (1), três fases na obra de Piaget relativamente ao estudo que o Autor faz da temática da linguagem:

- uma primeira constituída pelos estudos lógico-verbais e de que a obra *Le langage et la pensée chez l'enfant* (2) é representativa;

(1) G. MOTTET—Les rapports du langage et du développement cognitif dans l'oeuvre de Piaget, *Bulletin de Psychologie*, vol. 29, n.º 320, 1975-76, p. 36.

(2) Jean PIAGET — *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.

- uma segunda que corresponde às investigações sobre a génese da inteligência;
- uma terceira em que o interesse do investigador se volta para o estudo do efeito que a linguagem tem no desenvolvimento das estruturas cognitivas.

1. Na primeira fase é de Wundt que Piaget receberá a influência fundamental. Opondo-se às posições empiristas e fisicistas dos linguistas do tempo, Wundt tinha-se orientado para a filosofia, adoptando alguns dos pontos de vista da teoria kantiana. A sua opinião é a de que o fenómeno linguístico só pode ser entendido se se tiver em conta a estrutura cognitiva subjacente. Ao mesmo tempo, a linguagem surge-lhe como um campo privilegiado de análise do funcionamento mental, perspectiva essa que será adoptada na publicação «Le langage et la pensée chez l'enfant» (3).

Não é apenas de Wundt porém, que o psicólogo genebrino recebe influência, mas na sua obra expressam-se igualmente determinadas concepções sociológicas. Referimo-nos concretamente à influência das teorias de Durkheim. Por acção dessa influência, Piaget é levado a considerar duas classes de comportamentos verbais: um socializado e outro egocêntrico. (4)

O critério que os distingue é o da adequação da mensagem ao ponto de vista do interlocutor. O investigador reconhece três categorias de linguagem egocêntrica: a *repetição*, o *monólogo*, e o *monólogo colectivo*, designação esta que procura consagrar o carácter paradoxal desta categoria de comportamento verbal

(3) É assim que relativamente a essa fase do seu pensamento, o psicólogo suíço comentará mais tarde na sua *Autobiografia*: «...je croyais encore que pour comprendre la logique de l'enfant il suffisait de la chercher dans le domaine de la conversation ou des interactions verbales». Jean PIAGET, *Autobiographie*, Cahiers Vilfredo Pareto, Genève, Droz, 1966, 10, p. 139, apud J. P. BRONCKART, *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, Editeur, 1977, p. 45.

(4) Jean PIAGET — *A linguagem e o pensamento da criança* (trad. port. de Manuel Campos), Lisboa, Moraes Editores, 1977, p. 30.

em que o locutor fala para outrem, mas sem se preocupar com a recepção que é feita da mensagem (5).

No que se refere ao comportamento verbal socializado, são distinguidas também várias categorias: a *informação adaptada* (adaptada ao interlocutor, pressupõe-se), a *crítica*, as *ordens*, *súplicas* e *ameaças*, as *perguntas* e as *respostas* dadas às perguntas propriamente ditas e às ordens.

Para estudar as características do comportamento verbal das crianças, Piaget utilizou dois métodos complementares:

- o primeiro consistiu em recolher por escrito, de forma sistemática, as verbalizações espontâneas da criança.
- o segundo consistiu em provocar comunicações entre as crianças, a respeito dum conteúdo informativo prévio que é fornecido a uma delas pelo experimentador.

Utilizando o primeiro dos métodos, o investigador calculou índices estatísticos relativamente à frequência de cada uma das categorias acima referidas na linguagem infantil.

Com base nesses cálculos, ele conclui que a percentagem de linguagem egocêntrica, nas suas diversas formas, é muito elevada nas crianças entre os 4-7 anos (6). A partir desta idade, o coeficiente de egocentrismo tenderia a diminuir em função dos progressos cognitivos efectuados (7).

O intento sistemático de Piaget não se satisfaz, é evidente, com o simples cálculo estatístico dos coeficientes de «egocentrismo» da linguagem infantil. O que ele pretende verdadeiramente, como psicólogo, é determinar estádios de evolução do comportamento verbal das crianças.

Para tal, vai alargar o conjunto de observações a uma amostra de duas dezenas de sujeitos com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos, e analisar as formas de conversação que os mesmos

(5) Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp. 30-31.

(6) Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp. 53-106.

(7) O egocentrismo verbal é pois, na origem, uma atitude epistémica que mais tarde o psicólogo suíço haveria de definir como tratando-se duma indiferenciação entre o sujeito e o objecto no acto cognoscitivo.

mantêm entre si. O critério que utiliza para estabelecer um limite à noção de conversação é o da *continuidade temática* entre os enunciados das crianças (8). Com base nesse critério, e a partir das observações realizadas, o investigador genebrino determinou três estádios genéticos na conversação.

O primeiro estádio é o do *monólogo colectivo* que, como a própria designação indica, se caracteriza pela ausência de convergência entre os diversos enunciados que só temporalmente se encadeiam uns nos outros.

Neste estádio não há conversação, propriamente dita, à luz do critério que foi estabelecido para a definir, mas dela se apresenta o embrião, pelo facto de se estabelecerem conexões temporais entre os diversos enunciados (9). No caso de haver desacordo entre os interlocutores verifica-se, neste estádio, um simples confronto de acções contrárias.

A idade característica do monólogo colectivo é os 3-5 anos.

O segundo e terceiro estádios de conversação correspondem ambos a uma fase de diálogo, repartindo-os Piaget em duas classes (A e B) conforme se verifica ou não acordo entre os interlocutores. Estas duas classes são equivalentes do ponto de vista evolutivo. O estádio II A corresponde a uma fase de linguagem socializada, na qual o locutor tem a intenção de associar o interlocutor à sua acção ou pensamento (10).

No estádio II A, a convergência das enunciações vem substituir a simples associação dos dois enunciados sucessivos.

No estádio III A, em contrapartida, a conversação é capaz já de se realizar no campo do pensamento abstracto. Em situação de desacordo entre os interlocutores, verifica-se no estádio II B um simples confronto de opiniões contrárias sem actividade discursiva argumentativa, característica da discussão verdadeira que só aparece no terceiro estádio.

A conversação da acção constituiria até aos 8 anos, segundo Piaget, a verdadeira linguagem social das crianças e aquela em que naturalmente, se compreenderiam melhor entre si. Pelo con-

(8) Veja-se ID., *Ibid.*, p. 109.

(9) Veja-se ID., *Ibid.*, pp. 113-114.

(10) ID., *Ibid.*, p. 111.

trário, até essa idade as crianças manifestariam grandes limitações de intercompreensão, sempre que se tratasse duma conversação ligada ao pensamento abstracto, dadas as características egocêntricas do seu estilo verbal.

Para comprovar a sua hipótese, Piaget elaborou um conjunto de experiências cuja técnica fundamental consiste no seguinte: uma criança (o Explicador) deve explicar a outra, do mesmo sexo e idade (o Reprodutor), o funcionamento dum mecanismo ou então, narrar uma história, de acordo com um esquema informativo que lhe foi previamente transmitido pelo investigador (11).

Os referentes envolvidos nas diversas comunicações são de dois tipos:

- uns podendo ser transmitidos com a colaboração de meios extraverbais;
- outros podendo apenas ser transmitidos por meios exclusivamente verbais.

Pretendendo o Autor avaliar das perdas de informação nas sucessivas transmissões, e ao mesmo tempo, comparar o nível de intercompreensão adulto-criança e criança-criança, estabeleceu diversas etapas para observação e controle dos processos em curso.

O primeiro controle a ser efectuado pelo investigador é o da compreensão que o Explicador tem da mensagem que lhe é transmitida pelo adulto, logo após a recepção da mesma. A criança repete a mensagem; o investigador interroga-a sobre os pontos (12) que foram transmitidos confusamente ou passados em claro na sua narrativa, para ver se tais pontos não foram compreendidos, de facto, ou se foram simplesmente omitidos na mensagem.

Seguidamente, o Explicador transmite ao seu colega o conteúdo informativo que foi comunicado pelo experimentador. Este deve anotar integralmente a narrativa que foi feita, e logo a seguir, e uma vez afastado o Explicador, efectuar o controle da

(11) Veja-se ID., *Ibid.*, capt. IV, pp. 131-175.

(12) Faz-se notar que Piaget divide qualquer das mensagens em pontos de informação.

compreensão que o Reprodutor teve da mensagem, segundo a técnica que já foi referida para o Explicador.

A estimativa dos coeficientes de compreensão do Explicador e Receptor bem como do grau de informação da mensagem, faz-se com base na fracção entre o número de pontos compreendidos ou o número de pontos transmitidos pelo Explicador e a totalidade dos pontos de informação da mensagem.

É com base nesses cálculos que Piaget vai poder calcular as perdas de informação havidas nas mensagens entre crianças, e comparar o índice de compreensão adulto/criança e criança/criança. De acordo com os resultados obtidos (13), este último índice seria superior nas provas que implicavam a transmissão de informação com a ajuda de meios não verbais, o que prova que a criança sofre ainda nesta idade de limitações na utilização e compreensão de meios exclusivamente verbais.

Em qualquer dos casos porém, a compreensão entre crianças é inferior à compreensão criança-adulto.

Se o tratamento estatístico dos dados da investigação é já por si elucidativo das vicissitudes da transmissão de informação, entre crianças, não são estes dados que em última análise interessam ao psicólogo, mas o que eles significam ou podem significar a respeito dos processos mentais envolvidos, os quais só poderão ser analisados através duma abordagem clínica das comunicações.

Realizando esta abordagem, o psicólogo considera que o aspecto mais característico das comunicações entre crianças é o carácter *egocêntrico* do estilo verbal, característica essa que o Autor tinha já observado na conversação espontânea das crianças mais pequenas, na sua forma de monólogo colectivo, ou então, na forma evolutiva superior de *associação à acção de cada um*, em que a criança tem a intenção de se fazer compreender pelo interlocutor, mas utiliza como único referente da mensagem a sua própria acção.

Digamos que tendo conseguido ultrapassar o «egocentrismo» ao nível da acção e do pensamento que se liga à acção do momento, a criança até aos 8 anos manifesta ainda resíduos dessa

(13) Veja-se Id., *Ibid.*, p. 150.

característica epistémica relativamente à comunicação do pensamento abstracto. Incapaz de se descentrar da sua própria perspectiva, o Explicador não se dá conta da diferença de posição em que o outro se encontra face à informação que previamente lhe foi fornecida pelo adulto. Julga assim que o outro o compreendeu, tanto mais que o Reprodutor julgando por sua vez ter compreendido o Explicador, faz-lhe poucas perguntas. Diz Piaget: «Se as crianças se compreendem mal entre si, é porque pensam compreender-se» (14).

Será devido a essa «ilusão» que o Explicador julgando fazer-se entender, apresentará uma mensagem cheia de pressupostos e ambiguidades que facilmente induzem erros de interpretação da parte do Reprodutor. Este não fará mais, por vezes, do que efabular de acordo com a sua fantasia.

Dir-se-ia então que até certa idade, a compreensão verbal entre crianças só se torna possível quando há encontro de esquemas mentais idênticos, pré-existentes a cada um dos interlocutores.

Apresentado o essencial das investigações de Piaget neste primeiro período, importa fazer observar que por muito rudimentares que sejam as concepções do Autor nesta primeira fase da sua investigação, o facto é que é possível assinalar-lhe já alguns aspectos que terão continuidade em fases ulteriores da sua obra (16). De referir, desde logo, a proeminência que é atribuída às estruturas cognitivas relativamente às estruturas linguísticas. Para o psicólogo genebrino, são as estruturas cognitivas que modelam as formas da linguagem e não estas que determinam o pensamento. É de ressaltar também, o facto de ele considerar desde logo que o desenvolvimento se faz do individual para o social, no sentido duma progressiva socialização. A tese de que a criança começa por ser egocêntrica e só progressivamente socializa os seus processos de pensamento, já apresentada nesta primeira

(14) Cf. ID., *Ibid.*, p. 153.

(15) Piaget situa entre os 7-7 anos e meio, o início da compreensão verbal entre as crianças e paralelamente, dum novo estágio de conversação.

(16) Veja-se a este respeito J.P. BRONCKART, *Théories du langage. Une introduction critique*, p. 46.

fase, irá ser posteriormente retomada por Piaget, tendo recebido larga divulgação nos círculos da psicologia.

2. Como vimos, na primeira fase das suas investigações, por influência das teorias de Wundt e dos psicólogos dos fins do séc. XIX, Piaget tinha privilegiado a linguagem como via de acesso às estruturas operatórias do pensamento; a breve trecho porém, vai descobrir os limites da linguagem e orientar-se para a pesquisa de outras manifestações da inteligência na criança.

Nesta 2.^a fase, de desenvolvimento duma teoria operatória da inteligência, o tema da linguagem ocupa, podemos dizer, um lugar secundário entre as preocupações científicas do Autor, e é só ligando aos princípios gerais da epistemologia genética que é possível compreender a especificidade da sua posição e o impacto que a mesma há-de vir a ter ulteriormente nos círculos da psicolinguística.

De acordo com Piaget, todo o desenvolvimento mental deve ser entendido como uma extensão dos mecanismos de adaptação biológica. Esta é encarada como um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, isto é como um equilíbrio das interacções entre o sujeito e o meio. Pelo processo de assimilação, a realidade é incorporada às estruturas internas do sujeito; pelo processo de acomodação, as estruturas internas modificam-se para se adequarem à realidade.

O primeiro mecanismo garante a actividade do sujeito, e o segundo assegura a correspondência entre o pensamento e a realidade. Qualquer organismo vivo tem portanto, tendência a preservar a sua estrutura interna, e ao mesmo tempo a modificá-la para se acomodar às exigências da realidade.

As interacções do organismo com o meio são organizadas por um mecanismo de *autoregulação* que assegura o equilíbrio do organismo, compensando activamente as perturbações que o mesmo sofre ou antecipa.

Toda a conduta, trate-se duma acção exterior, ou simplesmente dum pensamento (acção interiorizada), é encarada pelo psicólogo genebrino como uma forma de adaptação do organismo ao meio; melhor dito, de readaptação, porque o organismo só age em função dum desequilíbrio prévio.

A inteligência é assim definida como uma actividade organizadora que prolonga a adaptação biológica que lhe é anterior, superando-a, graças à elaboração de novas estruturas, distintas das biológicas. É que nas formas de adaptação mental, graças à actividade do sujeito, as trocas são de ordem funcional, apresentando trajectórias cada vez mais complexas e distantes no espaço e no tempo. Por outras palavras, a adaptação orgânica tenderia a um equilíbrio imediato, circunscrito no espaço e no tempo. Graças às reconstituições e antecipações que permitiria, a inteligência tenderia para o equilíbrio total. Por este motivo, apareceria como o estado de equilíbrio ideal para o qual progrediriam todos os mecanismos de adaptação do indivíduo ao meio.

Se o princípio biologizante é fundamental para definir a teoria operatória de inteligência, outros dois princípios fundamentais devem ser igualmente lembrados: os do *construtivismo* e *interaccionismo*.

O psicólogo genebrino adopta uma posição intermédia entre o racionalismo e o empirismo, ao admitir que todo o desenvolvimento se faz graças à interacção do organismo com o meio e que a origem do conhecimento não se encontra nem só no indivíduo, nem só na experiência, mas na relação dialéctica que se estabelece entre o sujeito e o meio, o primeiro impondo a sua actividade assimiladora ao segundo, ao mesmo tempo que modifica as suas estruturas no contacto com a realidade.

Interaccionista, a teoria genética de Piaget é *construtivista* pelo facto de admitir uma elaboração progressiva das estruturas cognitivas (17). Para ele, o funcionamento adaptativo, sendo constante, dá lugar à construção de estruturas diferentes através do tempo.

Piaget faz uma descrição das estruturas da inteligência em termos de estádios do desenvolvimento mental; este faz-se no sentido duma progressiva equilibração ou, se quisermos, no sentido duma progressiva reversibilidade das estruturas, uma vez que a reversibilidade é o critério de equilíbrio.

(17) A noção de construtivismo refere-se também ao papel da acção na elaboração das estruturas.

O psicólogo genebrino descreve o desenvolvimento cognitivo em termos duma hierarquização de estruturas, em que cada estágio subsequente engloba as aquisições feitas no período anterior. Na sua descrição destaca quatro estádios: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas, estágio das operações formais.

O período cognitivo que particularmente nos interessa para o estudo da aquisição da linguagem corresponde ao estágio sensório-motor da inteligência. A descrição pormenorizada deste estágio do desenvolvimento fá-la Piaget na conhecida obra «Naissance de l'intelligence» (18), sendo no entanto, em «La formation du symbole» (19) que apresenta a sua concepção de aquisição da linguagem. A hipótese fundamental relativamente à origem da linguagem é a da sua filiação nos processos da cognição em geral. O Autor, como vimos, tinha afirmado, desde o início dos seus trabalhos, a subordinação das estruturas linguísticas às estruturas cognitivas. Em continuidade com esta primeira linha de pensamento, defende a tese de que a linguagem não é um comportamento específico, mas surge ligada a uma capacidade cognitiva geral que tornaria possível a representação dum significado através de significantes que dele diferem. Segundo Piaget, a raiz desta capacidade semiótica estaria no comportamento imitativo. Para darmos conta de como este comportamento se relaciona com a inteligência torna-se necessário abordar os primeiros comportamentos imitativos no contexto do desenvolvimento sensório-motor (20).

No primeiro sub-estádio, o comportamento imitativo não está claramente manifesto, acontecendo que a assimilação e a acomodação mostram pouca diferenciação.

No segundo sub-estádio (2-4 meses), a criança começa a ser capaz de diferenciar os esquemas em função dos dados da experiência. Tal comportamento vai ser essencial para o início

(18) Jean PIAGET — *La naissance de l'intelligence*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.

(19) ID. — *La formation du symbole*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946.

(20) Veja-se ID., *Ibid.*, 1976⁶, pp. 11-91.

da imitação. Neste período, ela é limitada a um pequeno repertório de acções e as formas mais comuns são o que Piaget designa de *contágio vocal*, *imitação mútua* e *imitação esporádica*.

No *contágio vocal*, a voz de outrem excita a voz do bebé, no caso de reproduzir sons que lhe são familiares, sem que haja no entanto, imitação dos sons ouvidos.

Na *imitação mútua*, o adulto imita a criança no momento em que ela está a produzir um determinado som; neste caso, a criança excitada pela voz de outrem imita o som imitado. Da parte da criança, não há propriamente uma tentativa para se adaptar ao som ouvido, e a imitação só se torna precisa na medida em que o experimentador imita a própria criança.

Na *imitação esporádica*, a criança procura imitar um som já seu conhecido, sem que no entanto, o tenha acabado de produzir antes da reprodução do modelo.

Concluindo, o aspecto mais significativo relativamente ao comportamento imitativo durante este sub-estádio é o da criança imitar apenas o que já era capaz de produzir anteriormente, sendo o carácter circular ou repetitivo destas acções que permite a sua imitação imediata.

No *terceiro sub-estádio* (4-8 meses) em virtude dos progressos psicomotores, a criança começa a ganhar uma maior autonomia no aspecto da movimentação, o que lhe vai permitir atender às consequências das suas acções. Interessando-se pelos efeitos das suas acções, a criança faz progressos consideráveis na formação do conceito de objecto.

No que se refere à imitação, a mesma confina-se no sub-estádio III ao comportamento vocal e articulatorio que a criança é capaz de produzir.

A imitação dos movimentos da mão e do corpo é igualmente apenas possível se a criança tiver já previamente produzido tais movimentos, e puder ver a sua própria tentativa de imitação do modelo.

No sub-estádio IV (8-12 meses), graças à assimilação recíproca dos esquemas de acção, os mesmos conseguem coordenar-se de tal modo que uns servem de meios a outros que servem de fins. O comportamento do bebé torna-se deste modo, intencional e antecipatório, o que vai ter implicações importantes para o desen-

volvimento da imitação. O comportamento imitativo torna-se sistemático e a criança torna-se capaz de imitar movimentos já executados de modo invisível sobre o próprio corpo e copiar sons e gestos novos.

Na imitação dos comportamentos novos, a criança vai usar os *índices*, como mediadores entre o novo comportamento do modelo e os anteriores esquemas de acção. Depois de o índice ter servido para estabelecer uma ponte entre o comportamento anterior do sujeito e o comportamento desconhecido do modelo, é eliminado, e a criança procede à imitação directa do novo modelo.

No sub-estádio V (12-18 meses) há uma tentativa para descobrir as propriedades dos objectos e suas relações funcionais, variando as acções aplicadas a eles. Os avanços significativos no conhecimento físico e lógico-matemático são devidos à capacidade da criança para descobrir novos meios para obter certos objectivos.

A exploração dum objecto através das «experiências para ver» a que criança procede neste período, necessita duma maior diferenciação entre a assimilação e a acomodação de modo a poder haver diferenciação dos esquemas de acção em função das características dos objectos. Estes progressos cognitivos vão traduzir-se a nível da imitação numa crescente capacidade para modificar os esquemas de acção de modo a verificar-se uma correspondência mais perfeita entre o comportamento da criança e o do modelo.

Assim, enquanto no sub-estádio IV, a criança no caso da imitação de movimentos invisíveis tentava diferentes esquemas conhecidos, no sub-estádio V, a criança procede a uma acomodação sistemática no sentido de adequar o mais exactamente possível o seu comportamento ao do modelo. Nesta fase, a presença do modelo é ainda necessária para que se processe a imitação. Esta constituiria a nível do sensório-motor a prefiguração da representação, pois equivaleria à cópia motora dum modelo.

É apenas durante o sub-estádio VI, por volta dos 18 meses, que a generalidade das crianças apresenta um conjunto de comportamentos que são expressão duma capacidade de representação, até aí ausente. A referir em primeiro lugar, a *imitação*

diferida, isto é, a imitação do comportamento do modelo, na ausência deste. Piaget apresenta, como exemplo, o da criança de 18 meses que tendo recebido a visita duma amiguinha da mesma idade, observa uma birra desta e a imita passado vinte e quatro horas. Semelhante comportamento mostra que a imitação se desliga da acção actual e a criança torna-se capaz de representar interiormente uma série de modelos.

Na sequência da imitação diferida, surgiria um outro comportamento representativo: a *imagem mental*. Diga-se que a imitação diferida supõe a imagem mental, mas esta aparece de algum modo como o prolongamento da imitação, uma forma de imitação interiorizada, sem o carácter autónomo que adquirirá posteriormente, precedendo e determinando a imitação.

No âmbito dos comportamentos representativos desta idade, será de incluir igualmente o *jogo simbólico*. A forma mais primitiva de símbolo lúdico, o *esquema simbólico*, é a reprodução dum esquema sensorio-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objectivo habitual. No esquema simbólico, o símbolo não aparece ainda isolado, pelo que é a própria conduta que serve de símbolo e não um dado objecto ou imagem (21). Será porém, a partir deste simbolismo primitivo que se desenvolverão as formas mais complexas de simbolismo lúdico.

Na sequência dos comportamentos, atrás referidos, surge a linguagem. Como referimos já, a tese de Piaget relativamente à génese da linguagem é a de que a mesma não se apresenta como um comportamento específico mas ligada à capacidade cognitiva geral que torna possível a representação dum significado através de significantes que dele diferem. Piaget distingue três tipos de significantes. Por ordem de aparição: os *índices* perceptivos, os *símbolos* e os *signos* (22). Enquanto no símbolo, a relação significante/significado é motivada, no signo essa relação é arbitrária e convencional. Assim comparando com outros sistemas de representação, a linguagem apresentaria uma maior autonomia e complexidade de organização.

(21) Cf. ID., *Ibid.*, pp. 127-128.

(22) Consulte-se R. DROZ et M. RAHMY — *Lire Piaget*, Bruxelles, Charles Dessart, Éditeur, 1974, pp. 94-97.

3. Em relação directa com o problema da gênese da fala articula-se o da sua influência, uma vez adquirida, sobre as estruturas operatórias do pensamento. Foi esta questão que Piaget abordou na terceira fase da sua investigação relativa à temática da linguagem (23).

Admitindo que o signo (colectivo) tem uma organização mais complexa do que o símbolo (individual), tal como se apresenta na actividade lúdica, o Autor considera que a linguagem permite formas mais flexíveis de abstracção. Isso acontece pelo facto de a linguagem agir como factor de condensação, permitindo que acções sucessivas sejam integradas em sistemas simultâneos.

Um outro efeito da linguagem é regular socialmente as operações cognitivas que de outro modo, permaneceriam individuais.

Apesar de exercer esses dois tipos de influência sobre as estruturas operatórias de pensamento, a linguagem não é, na opinião de Piaget, nem uma condição necessária nem suficiente do aparecimento do estágio das operações concretas. As estruturas cognitivas que caracterizam este estágio têm a sua origem nos esquemas de acção do período sensório-motor. Acontece assim que os surdo-mudos têm acesso às operações concretas em condições idênticas às dos outros indivíduos.

No que se refere à influência da linguagem na gênese das operações formais, é já mais profunda, uma vez que a linguagem aparece como uma condição necessária, se bem que não suficiente da sua construção. Aparecendo como uma estrutura independente dos suportes concretos (objectos ou situações), o raciocínio que caracteriza a estrutura formal é de tipo hipotético-dedutivo. Ora esta forma de raciocínio não se produz sem referência a uma organização de tipo linguístico, mas isso não significa que a linguagem esteja na origem da sua estruturação. A estrutura de conjunto própria às operações formais é o grupo das quatro transformações, as quais desenvolvendo-se geneticamente em continuidade com as estruturas cognitivas precedentes, préexistem

(23) Veja-se Jean PIAGET — *Six études de psychologie*, Genève, Denoël, Gonthier, 1964, cap. 3, pp. 101-133.

à linguagem. A linguagem facilitaria apenas, a sua utilização e coordenação. Servindo apenas para o acabamento da estrutura a linguagem não é pois, condição necessária do seu aparecimento.

Concluindo, diríamos que para Piaget em nenhum estágio do desenvolvimento cognitivo, a linguagem aparece como uma condição capaz de promover por si só uma mudança de estruturas. Para o psicólogo genebrino, a inteligência procede da acção e os mecanismos que a desenvolvem são os processos de abstracção empírica e reflexiva; a linguagem exerce todavia influência sobre as aquisições cognitivas enquanto factor de *condensação simbólica* e de *regulação social*.

II. AS INVESTIGAÇÕES DOS PSICOLINGUISTAS DE GENEBRA

Como foi referido, a problemática da linguagem constitui na obra de Piaget uma preocupação secundária. Nunca o Autor estudou em detalhe a evolução das estruturas linguísticas. A análise da linguagem infantil a que procedeu na 1.^a fase da sua obra abordava certos aspectos da estrutura linguística, mas apenas na medida em que os mesmos interessavam para o estudo das características do pensamento. Não obstante, a sua teoria serviu de suporte à criação duma escola de psicolinguistas. Estes investigadores familiarizados com os princípios e técnicas de investigação da epistemologia genética procuraram aplicá-los no domínio da psicolinguística, muito particularmente, no domínio da psicolinguística genética.

Considerando, na fidelidade às teses de Piaget, que a perspectiva genética é fundamental para a compreensão da estrutura, os psicolinguistas interessam-se preferencialmente pelas questões referentes à aquisição da linguagem. A publicação que marca o início dos trabalhos deste grupo, é a obra de Sinclair «Langage et développement de la pensée» publicada em 1967 (24). Esta

(24) Hermine SINCLAIR — *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod, 1967.

obra suscitou um interesse considerável, originando novas investigações. São de referir especificamente, as de Ferreiro (25) e Bronckart (26).

As linhas gerais que orientam as hipóteses relativas à aquisição da linguagem, ligam-se aos princípios fundamentais da epistemologia genética, tais como foram várias vezes enunciados pelo psicólogo genebrino: o princípio *biologizante*, *construtivista* e *interaccionista*. Como adiante veremos, a própria especificidade do campo abordado — a linguagem — vai tornar necessária a reformulação de certos aspectos da teoria piagetiana, por parte do grupo. Todavia, esta distanciação exigida pelas próprias características particulares da abordagem psicolinguística, não impede que os investigadores se continuem a considerar piagetianos.

Uma das preocupações primeiras do grupo tem sido aliás, definir a sua identidade própria face a outras correntes de psicolinguística. Essa preocupação parece particularmente relevante face à corrente chomskiana, dada a existência de alguns pontos de contacto entre as duas teorias. Considere-se em primeiro lugar, a perspectiva biologizante que ambas adoptam. Para Chomsky, a capacidade linguística inscreve-se no potencial genético da espécie humana e a sua aquisição é consequência dum processo de *maturação*, se bem que algum contacto com o meio se torne necessário. Dir-se-ia que o contacto com o meio permite a actualização das potencialidades linguísticas, geneticamente pré-programadas, mas não afecta o funcionamento linguístico, propriamente dito, o qual depende em última análise das estruturas neuro-anatómicas comuns à espécie humana (27).

Para a escola piagetiana, a programação genética não diz efectivamente respeito aos comportamentos, mas aos mecanismos

(25) Emilia FERREIRO — *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Librairie Droz, 1971.

(26) J. P. BRONCKART — *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1976.

(27) As provas empíricas a esta tese foram trazidas por LENNEBERG (1967) no plano biológico, e por D. Mc NEILL (1970) no domínio da aquisição da linguagem.

funcionais. Seria a herança comum dum conjunto de mecanismos funcionais que permitiria que, em interacção com o meio, as crianças desenvolvessem estruturas universais. Sinclair à semelhança dos psicolinguistas chomskianos, refere a existência de universais da linguagem (28). Em conformidade com a perspectiva construtivista, os mesmos não deverão ser entendidos, na perspectiva da Autora, como um esquema inato, mas antes como um conjunto de *estratégias*, elaboradas segundo os mesmos processos de outras aquisições do período sensório-motor (29). Ou seja, as estratégias que a criança utiliza para abordar a linguagem são equivalentes àquelas de que faz uso para o conhecimento do real e para a organização das formas do pensamento. Deste modo, o aparecimento da linguagem só se torna possível mediante a aquisição dum conjunto de pré-requisitos básicos a que Sinclair alude (30). Para aceder à linguagem, torna-se necessário que a criança tenha adquirido a ideia de «permanência do objecto» e que lhe seja acessível o processo de representação. Embora essencial, a capacidade representativa não é considerada por si só como suficiente, pois a criança deve ser igualmente capaz de perceber o carácter de arbitrariedade do signo linguístico. Isto é, a criança para aprender a falar tem de compreender que os nomes

(28) Seria de referir como universal linguístico a ordem sintáctica S.V.O., observada em crianças falando línguas diferentes. Veja-se a este respeito H. SINCLAIR et J.-P. BRONCKART — S.V.O., a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics, *Journal of child experimental psychology*, 1972, 14, pp. 329-48.

(29) Consulte-se a este respeito, o artigo de H. SINCLAIR — Sensorio-motor action patterns as a condition for the acquisition of syntax in Remira HUXLEY and Elizabeth INGRAM — *Language acquisition: models and methods*, London, Academic Press, 1971, pp. 121-35.

A Autora mostra que há uma evidente analogia entre o tipo de regras sintácticas descritas e formalizadas por Chomsky e os tipos de coordenações sensório-motoras analisadas por Piaget. Seria mesmo possível encontrar um equivalente cognitivo para a *recursividade* em muitas das reacções circulares e concatenação de esquemas às que as mesmas dão origem. Refira-se que é graças à *recursividade* que se torna possível produzir um número infinito de frases a partir dum número finito de regras.

(30) Veja-se H. SINCLAIR — L'acquisition du langage d'un point de vue piagétien, *Folia Phoniatrica*, 1974, 26, pp. 5-6.

pelos quais os objectos ou situações são designados não têm qualquer relação de semelhança com esses mesmos objectos ou situações. E ainda mais, a criança para aprender a falar necessita de se aperceber que não existe uma relação bi-unívoca entre as situações e o processo de designação.

A importância que neste contexto, Sinclair atribui às condutas de comunicação pré-verbal (31) implica já, de algum modo, uma reformulação das teses piagetianas por parte dos psicolinguistas de Genebra. Estes aceitando a tese fundamental da continuidade da linguagem relativamente aos outros sistemas de representação, pretendem sublinhar no entanto, as suas características particulares, mostrando a originalidade da sua construção. Como refere Bronckart (32), a apropriação do signo por parte da criança é uma operação bem diversa da criação de símbolos. Criar um símbolo, trata-se no fundo de construir uma imagem para dois objectos, tornando-se um no significante do outro, graças à semelhança que apresentam. No caso do signo linguístico, a criança deve construir duas imagens mentais, uma imagem acústica e uma imagem conceptual, cuja relação é puramente arbitrária. A tese da continuidade postulada por Piaget falha portanto, na consideração deste aspecto único. E porque o ignora, deixa por explicar os mecanismos que tornam possível a associação arbitrária entre imagem acústica e imagem mental. Com efeito, tal associação só se torna possível, porque precocemente, a criança é inserida num circuito de comunicação.

As hipóteses relativas à aquisição da linguagem pela espécie e pelo indivíduo, terão de partir, na opinião de Bronckart (33), da consideração de que a linguagem realiza uma fusão entre os sistemas de comunicação e representação (34). O fenómeno

(31) Cf. H. J. SINCLAIR — *L'acquisition du langage d'un point de vue piagétien*, pp. 6-8.

(32) Cf. J.-P. BRONCKART — *Théories du langage*, pp. 59-60.

(33) Veja-se J.-P. BRONCKART — *Les conditions de base de l'acquisition du langage*, texto policopiado destinado à preparação do Colóquio «Langage et acquisition du langage», Mons, 1977, pp. 11-17.

(34) Por representação entende o investigador um processo individual pelo qual um organismo estrutura o conhecimento. A comunicação é um fenómeno social de interacção entre os membros duma dada comunidade.

tipicamente humano seria precisamente a fusão entre os dois sistemas. O facto é que certas espécies superiores, demonstram ter a capacidade de representação muito desenvolvida, mas só que esse sistema de representação não é investido com funções de comunicação social.

Concluindo, para os neopiagetianos a referência ao desenvolvimento cognitivo não é por si só suficiente para explicar a aquisição da linguagem. Fazendo ressaltar a especificidade desta, os psicolinguistas defendem que a sua aprendizagem não pode ser totalmente assimilada à construção do conhecimento lógico-matemático e físico, porque se por um lado, a aprendizagem da língua implica o mesmo tipo de actividade organizadora, por outro, admite um aspecto convencional que só a inserção precoce no mundo social da comunicação, explica (35).

2. Pretendendo realizar um trabalho de psicolinguística experimental, a escola de Genebra não se limita a apresentar princípios gerais relativamente à aquisição da linguagem, mas vai fazer aquilo que Piaget nunca se propôs realizar na sua obra: uma análise das próprias estruturas linguísticas, de modo a observar em que medida as mesmas traduzem os progressos da evolução cognitiva geral.

O primeiro trabalho nesse domínio é o que marca a fundação histórica do grupo: *Acquisition du langage et développement de la pensée*, de Sinclair. A psicolinguista estudou a incidência do desenvolvimento de certas noções de conservação e seriação nas estruturas linguísticas que se lhes referem, numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e meio e os 8 anos. Para avaliar do nível operatório dos sujeitos, utiliza as provas de transvasamento dos líquidos, classificando os sujeitos nas três categorias habituais:

- não conservadores
- num estágio de transição
- possuindo a noção de conservação, atestada pelo tríplice argumento de identidade, compensação e reversibilidade.

(35) Uma vez que a capacidade da linguagem só se actualiza numa dada língua, torna-se necessário para a sua aquisição a apresentação de modelos explícitos, sem os quais a aprendizagem não se torna viável.

Para cada um destes subgrupos vai-se analisar os subsistemas linguísticos relativos à noção de conservação, através das provas de compreensão e produção verbais. Passo à descrição do método utilizado. Diante das crianças, o investigador colóca dois bonecos de sexo diferente a quem dá objectos iguais ou diferentes nas dimensões e no número. As situações apresentadas implicam diferenças incidindo num único aspecto ou em dois. Assim, numa primeira situação, o investigador dá um lápis curto / fino a um boneco e a outro, um curto / grosso; numa segunda situação, dá a um, um lápis curto / fino e a outro, um comprido / grosso.

As crianças devem agir de acordo com as instruções do investigador ou descrever as situações. Os termos de que os locutores francófonos dispõem para descrever tais situações podem ser repartidos em duas categorias; os *escalares* que descrevem quantidades contínuas ou descontínuas em termos *subjectivos* (muito, pouco) ou *objectivos* (números e medidas) e os *vectores* que servem para comparação (maior do que, tão grande como).

A avaliação das respostas incide sobre o conteúdo e forma. Quando os objectos variam segundo duas dimensões, as respostas podem ser de tipo *quadripartido* ou *bipartido*.

No primeiro caso, os sujeitos tratam a oposição no interior duma dimensão, depois doutra, enquanto no segundo, as tratam simultaneamente: por exemplo, quando uma boneca / recebe um lápis longo e fino, e outra um lápis curto e grosso, a criança dirá: «um comprido e um curto, um fino e um grosso» (resposta quadripartida) ou então, «um mais comprido mas mais fino e um mais curto, mas mais grosso» (resposta bipartida).

Os resultados mostram que se há um êxito generalizado ao nível da compreensão, ao nível da produção há uma clara diferença entre os sujeitos que possuem a noção de conservação; estes utilizam um vocabulário mais diferenciado do que os outros. Assim por exemplo, os que não obtêm êxito na prova de conservação são capazes de empregar o termo «pequeno» para designar tanto a espessura como o comprimento. Os de nível operatório nas provas que exigem a descrição de duas diferenças ao mesmo tempo, dão mais frequentemente respostas completas

de tipo *bipartido*, comportando «vectores»: «este lápis é mais comprido, mas mais estreito; o outro é mais curto, mas mais grosso». As crianças que não se encontram ainda no nível operatório têm tendência a dar respostas de tipo *quadripartido*: «este lápis é comprido, o outro é curto; este lápis é estreito, o outro é grosso».

Os resultados obtidos por Sinclair mostram que em todas as crianças tendo ou não já adquirido a noção de conservação, existem estratégias de compreensão. Relativamente à produção, verifica-se uma dependência das estruturas linguísticas relativamente às estruturas operatórias do pensamento. Reafirma-se portanto, nesta experiência a afirmação piagetiana da primazia do pensamento sobre a linguagem.

Os trabalhos de Emília Ferreiro prosseguem numa linha de investigação similar, ocupando-se a Autora do estudo da génese da expressão das relações temporais em relação com as estruturas operatórias do pensamento. Admitida no entanto, a especificidade da linguagem, a Autora refere que não pretende reduzir a linguagem ao pensamento, mas fazê-los derivar ambos no quadro duma teoria genética das actividades cognitivas, da organização geral das acções. Por outro lado, defende a necessidade de considerar a linguagem como um objecto de conhecimento em si mesmo do ponto de vista da criança que a adquire (36).

A psicolinguista escolheu como indicadores temporais, a *ordem da enunciação*, os *advérbios* e *conjunções de tempo* e finalmente, os *tempos* dos verbos. As provas são de três tipos: produção, compreensão e repetição.

Relativamente à ordem de enunciação, verifica-se que nas provas de repetição, a ordem é mantida; no que diz respeito à compreensão, uma única hipótese de interpretação parece dominar entre os sujeitos não conservadores e de nível intermédio. Nas provas de produção, nas crianças de nível pré-operatório, a ordem das proposições corresponde em geral à ordem dos factos, mas esta ordem não é ainda tida por necessária; as crianças de nível

(36) Cf. Emília FERREIRO, *Op. cit.*, p. 12.

intermédio observam uma estrita correspondência entre a ordem dos factos e a ordem da descrição, não sendo capazes de modificar esta ordem sem alterar o significado do enunciado.

Verifica-se por outro lado, que os sujeitos não conservadores, nas provas de repetição têm tendência a simplificar os enunciados. Assim um enunciado formado por uma oração principal e uma subordinada será repetido sob a forma de duas orações coordenadas ou justapostas. Nas provas de produção, a parataxe domina entre os sujeitos não conservadores. A coordenação aparece já nesta fase, se bem que numa forma incipiente: «depois», «e depois». No nível intermédio, a criança começa a utilizar a subordinação, que será a estrutura preferencial no nível operativo.

O emprego dos advérbios e conjunções de tempo mostram também uma progressão de acordo com o nível operativo. No nível pré-operatório, a criança utiliza os advérbios «não relacionais» do tipo «agora»; só quando atinge o nível operativo é capaz de utilizar advérbios que permitem uma relação temporal entre os próprios acontecimentos.

No emprego dos tempos verbais, exprime-se igualmente o nível operativo dos sujeitos. A primeira função dos tempos dos verbos é ordem aspectual e não temporal propriamente dita. Num nível intermédio, os tempos dos verbos começam a adquirir um valor relacional. No período operativo, a criança começa a elaborar a noção de tempo relativo, o que equivale a dizer que vai considerar os diferentes tempos dos verbos como elementos dum sistema em que o valor dum termo é relativo ao dos outros.

Em conclusão, os resultados mostram claramente que os modos de expressão linguística do tempo evoluem paralelamente às estruturas operatórias e certas dificuldades no período pré-operatório só vão ser superadas, uma vez atingida a noção de conservação.

Uma outra investigação experimental com certo relevo é a de Bronckart, relativa à formação e organização das formas verbais na criança (37). A investigação de Ferreiro tinha mos-

(37) J. P. BRONCKART — *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, 1976.

trado que as crianças de nível pré-operatório utilizavam os tempos verbais com uma função aspectual. Esta descoberta vai suscitar em Bronckart o desejo de investigar numa forma mais aprofundada a produção de marcas aspectuais e temporais nas crianças de 3-8 anos. Para tal constituiu uma amostra de 77 sujeitos de idades compreendidas entre os 3 anos e os 7 anos e 11 meses, a quem vai apresentar um certo número de acções com características diversas relativamente à presença ou ausência dum resultado, relativamente à duração e espaço percorrido. Após um certo lapso de tempo que era controlado pelo investigador, pedia-se aos sujeitos para fazerem uma descrição da acção. A hipótese formulada pelo Autor era a de que as características da acção deviam ter expressão ao nível da produção dos tempos verbais, advérbios e certos sintagmas preposicionais.

Os resultados permitem concluir que antes dos 3-6 anos, o *tempo* verbal tem por função essencial exprimir o grau de realização da acção. Alguns advérbios exprimem a velocidade e frequência. Entre os 6-8 anos, o tempo dos verbos assume uma função temporal, mas veicula ainda alguns significados aspectuais. Finalmente, nos adolescentes, a função temporal dos tempos verbais torna-se primordial, e nos adultos, exclusiva. Os significados aspectuais vão ser dados pelos verbos específicos e advérbios.

Não queremos finalizar este nosso artigo, sem fazer uma referência particular às teses que Bronckart tem vindo a desenvolver no âmbito do que ele designa por «modelo psicolinguístico autónomo». Segundo afirmação do Autor (38), deve ser considerado um prolongamento dos estudos de inspiração piagetiana, pois as investigações em que se baseia foram orientadas por Hermine Sinclair, tendo por quadro de referência a epistemologia genética. A originalidade das suas posições tem a ver com a reformulação que faz do princípio interaccionista de Piaget e com a distanciação que toma em relação ao modelo linguístico chomskiano (39). Embora como foi referido, a posição piage-

(38) J. P. BRONCKART — *Théories du langage*, p. 279.

(39) Cf. ID., *Ibid.*, pp. 279-280.

tiana difira da de Chomsky relativamente aos postulados inatistas, os psicolinguistas de Genebra utilizaram o seu modelo linguístico. Bronckart distancia-se do modelo chomskiano e serve-se de outros modelos como o de Culioli (40), que lhe surge como mais adequado ao seu projecto científico. Este fixa-se em três pontos:

- construção dum modelo que delimite o «campo psicolinguístico» e formalize as operações relativas ao funcionamento da linguagem;
- elaboração duma «gramática psicolinguística» a partir das operações descritas;
- descrição das estratégias utilizadas na aprendizagem das estruturas da língua (41).

Procurando satisfazer os objectivos do primeiro ponto do seu projecto, o psicolinguista começa por fazer a descrição dos «operadores». Os «operadores» são «constructs» teóricos que se supõem terem correspondência com uma ou mais do que uma operação linguística. De referir como fundamentais a *designação*, a *predicação* e a *discursão* que circunscrevem unidades linguísticas de há muito consideradas unidades-chave: a palavra, a frase, o discurso.

Com base nos «operadores», Bronckart distingue quatro grandes domínios da gramática: o do *designativo*, o do *predicativo*, o do *determinativo* e o do *discursivo*. O primeiro domínio refere-se ao léxico e aos deícticos; o segundo às unidades morfosintácticas que têm por função atribuir os papéis essenciais do enunciado; o terceiro inclui unidades que determinam os aspectos quantitativos e qualitativos dos conceitos lexicalizados; o último refere-se às unidades linguísticas que organizam o discurso nas suas relações com o locutor, o seu contexto e a ordem sequencial dos acontecimentos (42).

É a partir das formulações teóricas acabadas de referir que Bronckart tem orientado as suas investigações no domínio da

(40) Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp. 279-280.

(41) Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp. 280.

(42) Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp. 280-285.

aquisição da linguagem, tentando explicar os fenómenos descritos em termos de *estratégias* de aquisição (43).

É sem dúvida nas propostas apresentadas por este Autor que a escola de Genebra se esforça por atribuir um estatuto independente à linguagem. O facto é que embora, já de há muito, os psicolinguistas repudiassem o reducionismo piagetiano, os seus trabalhos eram ainda de algum modo, uma aplicação da teoria da cognição ao domínio linguístico. O que Bronckart agora projecta é, como podemos apreciar, algo de diverso, pois o que ele pretende é formalizar um modelo psicológico das operações linguísticas e, nessa base, esclarecer os fenómenos de aquisição da linguagem.

MARIA FORMOSINHO SIMÕES

Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

BIBLIOGRAFIA

- BRYEN, Diane Nelson — *Inquiries into child language*, Boston, Allyn and Bacon, s.d.
- BRONCKART, J. P. — *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1976.
- Acquisition du langage et développement cognitif in VÁRIOS. *La genèse de la parole*, Paris, P.U.F., 1977.
- «*Les conditions de base de l'acquisition du langage*», texto polycopiado destinado à preparação do colóquio «Langage et acquisition du langage», Mons, 1977, 25 p.
- *Théories du langage. Une introduction critique*, Pierre Mardaga, Editeur, 1977.

(43) Veja-se ID., *Ibid.*, pp. 286-294.

- CHOMSKY, Noam — *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965.
- *Language and mind*, New York, Harcourt, Brace & World Inc., 1968.
- DROZ, R. et RAHMY, M. — *Lire Piaget*, Bruxelles, Charles Dessart, Éditeur, 1974.
- FERREIRO, Emilia — *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* Genève, Librairie Droz, 1971.
- KARMIHOFF-SMITH, A. D. — *Little words mean a lot: the plurifunctionality of determiners in child language*, Thèse non publiée, Université de Genève, 1977.
- LENNEBERG, E. H. — *Biological foundations of language*, New York, Wiley & Sons, 1967.
- MC NEILL, David — *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*, New York, Harper & Row, 1970.
- MOREHEAD, Donald M. and MOREHEAD, Ann — From signal to sign: a piagetian view of thought and language during the first two years, in Richard L. SCHIEFELBUSCH and Lyle D. LLOYD — *Language perspectives, acquisition, retardation and intervention*, Baltimore, University Park Press, 1974, pp. 153-190.
- MOTTET, G. — Les rapports du langage et du développement cognitif dans l'oeuvre de Piaget — *Bulletin de Psychologie*, vol. 29, n.º 320, 1975-76, pp. 36-54.
- PIAGET, Jean — *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923. Trad. port.: *A linguagem e o pensamento da criança*, Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- *La naissance de l'intelligence, chez l'enfant* (1936), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1975.
- *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation* (1946), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.
- Le langage et les opérations intellectuelles in *Problèmes de psycholinguistique*. Symposium de l'Association des psychologues scientifiques de langue française, Neuchâtel, 1962, Paris, P.U.F., 1963, pp. 51-61.
- *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier, 1964.
- et INHELDER, Bärbel — *La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1966.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massino (organ.) — *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* Paris, Éditions du Seuil, 1979.
- RICHELLE, Marc — *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1971.

- SINCLAIR, Hermine — *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod, 1967.
- L'acquisition des structures syntaxiques, *Psychologie française*, 1968, 13, pp. 167-174.
 - The transition from sensori-motor behavior to symbolic activity, *Interchange*, 1970, 1, pp. 119-26.
 - Sensori-motor action patterns as a condition for the acquisition of syntax in R. HUXLEY & E. INGRAM (eds.) — *Language acquisition: models and methods*, New York, Academic Press, 1971, pp. 121-35.
 - «L'acquisition du langage d'un point de vue piagétien», *Folia Phoniatrica*, 1974, 26, pp. 1-12.
 - L'apport de la théorie de Piaget à l'étude de l'acquisition du langage, in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 5-2-2, pp. 29-40.
 - Conceptualization and awareness in Piaget's theory and its relevance to the child's conception of language, in A. SINCLAIR, R. J. JARVELLA, W. J. M. LEVELT — *The child's conception of language*, Sprenger-Verlag, Berlin, 1978, pp. 191-200.
 - et BRONCKART, J. P. — S.V.O., a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics, *Journal of child experimental psychology*, 1972, 14, pp. 329-348.
 - et FERREIRO, Emilia — Étude génétique de la compréhension, production et répétition de phrases au mode passif, *Archives de Psychologie*, 1970, 40, pp. 1-42.
- ZIMMERMAN, Barry J. and WHITEHURST, Grover J. — *The functions of language and cognition*, New York, Academic Press, 1979.

RESUMO

Se bem que a temática da linguagem tenha ocupado um lugar secundário na obra de Piaget, a referência às suas teorias tem vindo a tornar-se frequente, nestas duas últimas décadas, nos meios da psicolinguística.

A Autora analisa neste artigo o contributo da teoria piagetiana para o estudo da aquisição da linguagem, considerando esse contributo sob duas facetas: a análise que o próprio Piaget fez da questão ao longo da sua obra, e a aplicação que a escola de psicolinguistas de Genebra tem vindo a fazer dos princípios da epistemologia genética ao estudo dos fenómenos da génese da fala.

Referem-se os resultados de alguns dos estudos experimentais dos psicolinguistas, e mostra-se como mantendo-se, no essencial, fiéis aos princípios da teoria operatória de Piaget, reformulam algumas das suas posições referentes à linguagem, por considerarem que não salvaguardam devidamente a especificidade da mesma.

RÉSUMÉ

En dépit du fait que le thème du langage ait pris une place secondaire à l'oeuvre de Piaget, on se rapporte de plus en plus à ses théories, les derniers vingt ans, dans les cercles de la psycholinguistique.

Dans cet article, on fait l'analyse de l'apport de la théorie piagétienne, l'envisageant sous deux angles: celui de l'analyse que Piaget lui-même fait de la question du langage le long de son oeuvre et l'application que l'école de psycholinguistes de Genève fait des principes de l'épistémologie génétique à l'étude des phénomènes de la genèse de la parole.

On fait référence aux résultats de quelques études expérimentales de l'Ecole et on montre que dans l'essentiel, on y est fidèle aux principes de la théorie opératoire. La considération de la spécificité du domaine linguistique les a conduits pourtant, à la reformulation de quelques aspects de la théorie de Piaget en ce qui concerne le langage.

SUMMARY

Although the theme of language has tended to occupy a secondary position in the work of Piaget, in the last two decades consideration of his theories turn more frequent to the medium of psycholinguistics.

In this article, the author analyses the contribution of Piaget's theories to the study of the acquisition of language. That contribution is analysed under two facets: the analysis of the question which Piaget made during his work, and the application by the Geneva school of psycholinguistics of the principles of genetic epistemology to the study of the phenomenon of genesis of speaking.

Reference is made to the results of some of the experimental studies of psycholinguistics, and it is shown that while it is possible to keep to the essential the principles of the piagetian theory, some of the aspects referring to language must be reformulated in order to safeguard its specificity. *

* O presente artigo deu entrada na Redacção da Revista Portuguesa de Pedagogia no dia 30 de Setembro de 1985.